REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas e BrasileiraS



ISSN: 2764-1244

Vol.3, Nº Especial II, 2023

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

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

N659

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

Editor: Alexandre António Timbane.
Co-editores: Denise Silva, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Kelly Priscila Lóddo Cezar, Manuel da Silva Domingos e Maria Goreti Varela Freire Silva.
ISSN 2764-1244.

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

BA/UF/BSCM CDD 405

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



UNILAB

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Reitor
Roque do Nascimento Albuquerque

Vice-Reitora
Cláudia Ramos Carioca

Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura
Carlos Mendes Tavares

Pró-Reitoria de Graduação
Geranilde Costa e Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
José Olavo da Silva Garantizado Júnior

Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
Artemisa Candé Monteiro

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras
Eliane Gonçalves da Costa

Diretora do Campus dos Malês-Bahia
Mírian Sumica Carneiro Reis

Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé
Alexandre António Timbane

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

Equipe Editorial

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

Coeditores

Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, Brasil-Línguas e cultura indígenas brasileiras)
Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique-Cultura e Línguas bantu)
Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil-Cultura e Línguas de Sinais)
Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola-Línguas e culturas africanas)
Maria Goretti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde-Crioulos de base lexical portuguesa)

Conselho Científico - Membros Honorários
Abderrezak Dourari (Université d'Alger, Algeria)
Altaci Corrêa Rubim (Universidade de Brasília, Brasil)
Amália de Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Angel Humberto Corbera Mori (Universidade de Campinas, Brasil)
Armindo Atelela Ngunga (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Ayé Clarisse Hager-M'Boua (Université Alassane Ouattara,Côte d'Ivoire)
Auguste Moussirou Mouyama (Université Omar Bongo, Gabon)
Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)
Bento Sitoe (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Cristina Martins Fargetti (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Cristine Gorski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Eduardo de Almeida Navarro (Universidade de São Paulo, Brasil)
Elsa Pinto (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Eugenio Nkogo Ondó (Guiné-Equatorial/ Espanha)
Eugeniusz Rzewuski (Universidade de Varsóvia, Polônia)
Francisco Topa (Universidade do Porto, Portugal)
Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Frederico Villarreal, Perú)
Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra UNESCO, Brasil)
Habiba Naciri (Université Mohamed-V, Rabat-Agdal, Marrocos)
Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique)
Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)
Hugues Steve N. Koumba-Binza (University of the Western Cape, South Africa)
Isabel A. Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)

Luiz Carlos Cagliari (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Malcolm Coulthard (Aston University/UK & University of Birmingham, Inglaterra)
Marcia Maria Damaso Vieira (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Margarida Maria Taddoni Petter (Universidade de São Paulo, Brasil)
Maria Helena dos Santos Miguel (Universidade Católica de Angola, Angola)
Maulana Reza Adhitama (Centro de Línguas LEAVCO, Indonésia)
M'bare N'gom (The James H. Gilliam, Jr.College of Liberal Arts Morgan State University, USA)
Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa, Portugal)
Paulo Alexandre Castelão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)
Paul O'Neill (University Shiffield, Inglaterra)
Paulo Feytor Pinto (Universidade de Coimbra, Portugal)
Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)
Peter Paul Welffens Lorenzo (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)
Philippe Nzoimbengene (Université Catholique de Louvain, Belgique)
Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Rosa Rodrigues (Universidade de Heideberg, Alemanha)
Rosane de Andrade Berlinck (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Rosangela Morello (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)
Soulymane Bachir Diagne (Columbia University, USA)
Tania Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Vanessa Teixeira de Freitas Nogueira (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorora'e, Timor Leste)
Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)

*****

Conselho Científico/Conseil Scientifique/Consejo Científico

Adriana Viana Postigo Paravisine (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)
Afonso Teca (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Alexander Yao Cobbinah (Universidade de São Paulo, Brasil)
Ana Karina Tavares Moreira (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Ananda Machado (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Andérbio Márcio Silva Martins (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Antônio Carlos Santana de Souza (Universidade de Estado de mato Grosso, Brasil)
Arsène Elongo (Université Marien Ngouabi, Congo Brazzaville)
Artinésio Saguate Widnesse (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique)
Artur Garcia Gonçalves (Universidade de Brasília, Brasil)
Augusto Rodrigues da Silva Júnior (Universidade de Brasília, Brasil)
Áurea Cavalcante Santana (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Basilele Malomalo (Univ.de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Bruno Okoudowa (École Creusot & Buffalo University, Canada)

Clara Eliaabeth Chávez Suazo (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Honduras)
Cláudia Sofia Ramos Fortes Resende (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Davi Borges de Albuquerque (Universidade de Nankai, China)
David Seth Langa (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Dioney Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)
Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Domingos Gabriel Ndele Nzau (Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda, Angola)
Eduardo David Ndombele (Instituto Superior de Ciências de Educação do Uige-Angola)
Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Eugène Tavares (Université Assane Seck de Ziguinchor, Senegal)
Felix Rondon Adugoenau (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Fernando Tavares (Centro de Estudos Africanos-UNILAB, Brasil)
Gabriel Barros Viana de oliveira (Universidade de Brasília, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hemerson Vargas Catão (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Henrique Orlando Mateus (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hilarino Carlos Rodrigues da Cruz (Universidade Nova Lisboa, Portugal)
Hounnouvi Christian Coffi (Université de Nantes, Laboratoire CRINI, França)
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)
Inocente Luntadila Nlandu (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Itamar Rodrigues Paulino (Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil)
Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouet-Boigny, Costa de Marfim)
Jean-Baptiste Atsé N'Cho (Université de Bouaké, République de Côte d'Ivoire)
João Kissunji Artur Alberto João (Ministério da Educação de Angola, Angola)
João Muteteca Nauege (Universidade Lueji A´Nkonde, Angola)
Jorge Kapitango (Universidade Agostinho Neto, Angola)
José Domingos Pedro (Universidade Agostinho Agostinho Neto, Angola)
José Gil Vicente (Universidade Federal de Amazonas, Brasil)
Leonarda Jacinto José Maria Menezes (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Luís Filipe Martins Rodrigues (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Márcio Edu da Silva Undolo (Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola)
Margarida António (Universidade Católica de Angola, Angola)
Mateus Cruz Maciel de Carvalho (Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP, Brasil)
Maxwell Gomes Miranda (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Nada El Ahib (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)
Nadia Tadlaoui (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)
Nassima Moussaoui (Université Ali Lounici, BLIDA 2, Algérie)
Nelsa João Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Paulo Jeferson Pilar Araújo (Universidade Federal de Roraima, Brasil)

Paulo Sérgio de Proença (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Priscila Alyne Sumaio Soares (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Rogério Matis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Rosalina Zamora Jorge (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Salomé Nyambura (Kenyatta University, Kénia)
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Silvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Valéria Faria Cardoso (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Wondwonssen Alemayehu Haile (University of Ethiopia, Ethiopia)

****

Consultores ad hoc especializados/Pareceristas/Avaliadores

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

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

******

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

Ana Cristina Pereira da Silva (Secretaria de Educação de São Francisco de Conde, Bahia, Brasil/Libras)
Andrea Carolina Bernal Mazacotte (Universidade Estadual Oeste do Paraná/Libras)
António Paulo Cuionja (Escola Superior Pedagógica de Bié, Língua Umbundu, Angola)
Cátia Manuel (Universidade Federal de Santa Catarina/ crioulo, Brasil)
Danilo da Silva Knapik (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Emídio Jeremias Jossué (Escola Superior Pedagógica de Bié/Língua Umbundu, Angola)
Ester Tembe (Hospital Central do Maputo, Língua Moçambicana de Sinais, Moçambique)
Eziom-Geber Emmanuel Gusmão Palmeira Limeira (Libras)
Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva (Sec. de Educação de São Francisco de Conde, BA, Libras)
Jéssica Gonçalves Honório (Universidade Federal do Paraná/Libras)

Klicia de Araújo Campos (Universidade Federal do Paraná,Libras)
Laurindo Machado (francês, inglês/ Moçambique)
Marco Barone (Universidade Federal de Pernanbuco/ Francês, inglês, /italiano/ Itália)
Moussa Diabate (Universidade de São Paulo, Université de Bamako, Mali, francês)
Nuno Rodriguez Tchailoro (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste/Tetúm)
Pansau Tamba (Universidade Pan-Africana/ crioulo, francês, inglês/ Camarões)
Paulo Henrique Pereira (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná/crioulo e francês/ Guiné-Bissau/crioulo, balanta)
Wagner silva Machado (Universidade Federal do Paraná, Libras)

Design de imagens e capa
Leonardo Fotchizes (UNILAB)
Alexandre Alejota Sapalo (UNILAB)

Logotipo da Revista
Anderson Nowogrodzki da Silva (UnB)

Instituições:

Indexação

Organizadora do Vol.3, nº Especial II, 2023

Profª. Drª. Maria Goreti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde)



Natural de Santa Catarina de Santiago (Cabo Verde). É bacharel em ECVP (Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses) pelo ISE (Instituto Superior de Educação), licenciada e mestre em Língua e Cultura Portuguesa pela FLUL (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) e doutora em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda pela mesma universidade. Começou a sua carreira profissional no Ensino Básico, passou pelo Secundário e é assistente graduada na Uni-CV desde 2008. É membro da Cátedra Eugénio Tavares da Língua Portuguesa, membro da Equipa Nacional do VON (Vocabulário Ortográfico Nacional), membro da Comissão Científica para a área disciplinar de Línguas e Literaturas na Universidade de Cabo Verde, membro-colaboradora do grupo DPDA (Discursos e Práticas Discursivas Académicas) do CELGA-ILTEC. É coautora *do Livro do do Professor de Língua Portuguesa – Leitura e* do *Livro do Aluno de Língua Portuguesa – Leitura (2020)*. Praia. Edições Uni-CV; do *Livro do Professor de Língua Portuguesa – Produção Escrita* e do *Livro do Aluno de Língua Portuguesa – Produção Escrita (2018)* Praia. Edições Uni-CV; coautora de *Lúkas - Notísia Sabi di Jizus (2005)* (Tradução do Evangelho de Lucas para a Língua Cabo-verdiana) e *Stória de Natal(2001)* (tradução dos capítulos 1 e 2 do Evangelho de Lucas para a Língua Cabo-verdiana). Leciona as disciplinas de Língua Portuguesa I, II, III e IV (Leitura, Escrita, Oralidade e Prática Intermodal, respetivamente), TECOE (Técnicas de Expressão e Comunicação Oral e Escrita), LCOE (Laboratório de Comunicação Oral e Escrita), Metodologia do Ensino do Português I, II e III, além de se dedicar à Supervisão do Estágio Pedagógico. Em termos de investigação, tem interesse particular pelo Ensino do Português como Língua Segunda, Descrição do Português em Cabo Verde - Linguística Descritiva Sincrónica e Tradução para a Língua Cabo-Verdiana.

Coordenador da publicação

Prof. Dr. Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira)



Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetologia com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. Editor-chefe da Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.

SUMÁRIO

A linguística e a educação em debate nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e no Brasil, *Maria Goreti Varela Freire Silva, Alexandre António Timbane*..... **1-23**

Seção I: Artigos científicos, inéditos

A variação do uso do pronome oblíquo átono na escola de formação de professores de Cabinda, Angola, *Tomé Arlindo Sungo Sábala*..... **25-41**

As nuances do uso da dêixis espacial em Changana, *Rosário Inácio Cumbane* **42-61**

Abordagem morfossintáctica da regência dos conectores adversativos: caso dos textos produzidos pelos estudantes do ensino pré-universitário em Malanje, Angola *João Domingos Pedro, Celestino Domingos Katala, Francisco Soares* **62-84**

Enquadramento social da lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação no Uíge em Angola, *Quibongue Mudiambo* **85-97**

Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa, *Gilberto Pedro João Sonhi* **98-115**

A compreensão responsiva activa no género do discurso conversação, *Jerónimo Pascoal Balata* **116-133**

Insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito na escola do ensino primário Dundo Central no Município no Chitato, Lunda-Norte, *Osvaldo Guilherme da Cunha*..... **134-149**

Os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas, Rosa Rafael Matola, Rosário Inácio Cumbane...... **150-159**

Fatores que contribuem para a desistência da rapariga na Escola Primária Completa de Ncuerete Adérito Frederico, *Albertina Alice Nhampossa, Adérito Frederico* **160-178**

Estratégia da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma escola secundária rural no distrito de Nacala-Porto, 2021, *Jorge Caetano Fonseca* **179-200**

O papel das atitudes dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) política(s) linguística(s) sobre a educação bilíngue, *David Zefanias Chonane* **201-215**

Exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar Moçambicano, *Patrícia Aunauyatile Cesário Akungondo* **216-243**

As metodologias ativas de aprendizagem: reflexões subsidiárias nas escolas do I ciclo em Angola, *José Corindo Muaquixe*..... **244-263**

Práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique, *Sérgio Faifiane Nhacudine* **264-280**

Modelos das relações ecológicas como princípio para a educação ambiental: percepção dos docentes de biologia em três escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo, *Adelaide Elsa Rodrigues Ngunza* **281-294**

O insucesso escolar: factores associados à reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas da Vila Municipal de Mandlakazi no ano lectivo de 2021, *Ananias Orlando Sitoe* **295-314**

Seção II: Entrevistas, resenhas

A subestimação de um género literário, *Juvenal Bucuane* **316-321**

Golpe de Estado na África Ocidental, *Seco Camará* **322-324**

A situação Sociolinguística do povo Lunda: a língua chokwe de Angola, *Mirian Brito da Penha* **325-327**

Seção III: Poesias e letras de canções populares

Dimensão sociocultural de algumas canções do moçambicano Momad Ali Faque e do angolano Gabriel Tchiema, *Daniel Peres Sassuco et al.* **329-364**

Literatura negra brasileira, mediação e aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, *Fausto Carlindo Antônio* **365-376**

Língua de cão e cultura do chão, *Anita de Melo* **377-395**

A dança marrabenta como um dos símbolos da identidade cultural do povo shona e bitonga no Sul de Moçambique, *Leodovico Adelino Castelo Amosse, Carlos Subuhana* **396-409**

Seção IV: Relatos de experiência, fotos, receitas, ritos e festividades

Supervisão da prática pedagógica: um relato de vivências de estágio pedagógico na formação inicial de professores no Huambo, *Nelson Miguel Chimbili* **411-423**

Importância da Filosofia no desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas, *José Blaunde* **424-442**

Tradução para xitswa: *A ku hlawutela munu wo hanha* , Itélio Joana Muchisse **443-452**

***Lisine yo siyiwa: Wululami ga vanu ni kukhendla leka ndhawuko wa Xiafrika* /Justiça social e o *kukhendla* na tradição africana: reflexões à luz dos princípios de Rawls,** *Pedrito Carlos Chiposse Cambrão, Itélio Joana Muchisse, Estrela Rosa Langa Zandamela* **453-472**

Conceptual frame work in modern research, *Ezequiel Silver Njirazafa* ……..……. **473-482**

Seção V: Provérbios, tabus e mitos

Modernidade versus tradição: uma visão africana, *José Luis Dias, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia* **484-493**

O muntu e a comunidade: uma análise desconstrutivista do antropocentrismo bantu, *Bonifácio António* **494-507**

Expressão idiomática e cultura: um estudo sobre aspectos culturais na língua guineense e no português brasileiro, *Ana Sarta Turé, Gislene Lima Carvalho* **508-526**

A língua Lingala no Congo-Kinshasa: o perfil sociolinguístico, *Philippe Nzoimbengene, Tradução de Alexandre António Timbane* **527-540**

Seção VII: Varia (Áreas afins)

Análise do contributo das pequenas e médias empresas na geração de emprego e no desenvolvimento económico local: o caso do Distrito de Marracuene, 2017-2020 *Julieta Salomão Mavie Chimbevane Uaide, Inácio Ernesto Minzo* **542-555**

Influência dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas fiscais na cidade de Chimoio no período de 2017-2021, *José Luis Dias, Maria de Lurdes Miguel Jeque* **556-573**

Educação e comunicação para os empreendedores: utilidade dos índices financeiros para desenvolvimento sustentável das PMES, no Município do Dondo, *Jorge Caetano Fonseca, João António Dias Junior* **574-595**

Elite política na Guiné-Bissau: formação e recriação, *Eurizando Gomes Caomique*..... **596-615**

A higiene social-humana como política de estado nos grandes centros urbanos: Cidade de Salvador – Bahia, *Albérico da Conceição Santos, Cristiano José dos Santos Monteiro* **616-627**

Fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital: o caso da rede social *TikTok,* *Amália Cutane Comiche*..... **628-645**

O impacto do cooperativismo nas áreas rurais: uma revisão sistemática da literatura, *Ayawovi Djidjogbe Fanho, Omar Ouro-Salim* **646-663**

Satisfação da plataforma e-baú no licenciamento comercial na Província de Gaza-Moçambique,Abílio Zefanias Massango,Arão Salvador Cumbe,Cremilde António Massango . **664-676**

A prostituição, sociabilidade e estratégias de sobrevivência: uma resposta aos efeitos da globalização na capital moçambicana, *Tubias Benedito Borge Capaina* **677-696**

Recursos de Ensino na prática educativa na era de Informação: a Importância de Recursos Audiovisuais para o Ensino e Aprendizagem, *Jorge Manuel Xavier do Couto* **697-714**

A linguística e a educação em debate nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e no Brasil

A Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileira é uma revista científica da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que busca oferecer espaço para que as pesquisas realizadas na África, em Timor Leste e no Brasil tenham oportunidade de ser conhecidas no mundo científico. A Revista Njinga & Sepé é uma "janela" para que pesquisadores do mundo inteiro interajam com pesquisadores africanos, brasileiros e timorenses por forma que estudos e pesquisas tenham maior alcance, para que sejam vistos (lidos), para que sejam consumidos e compartilhados. Por isso, sejam bem vindo(a)s a mais uma publicação, desta feita, o Vol. 3, nº Especial II (2023).

A publicação é composta por quarenta e dois (42) textos distribuídos da seguinte forma: **Seção I**, com dezesseis (16) artigos, **Seção II** composta por três (3) textos, **Seção III** composta por quatro (4) textos, **Seção IV** composta por cinco (5) textos, seção V, composta por quatro (4) textos e **Seção VI** composta por dez (10) textos. Trata-se de artigos inéditos que abordam diversos temas da cultura, das línguas frutos de Trabalhos de Conclusão de Curso, de monografias, de dissertações, de teses e outras produções científicas. A **Seção VI** destinada às línguas de sinais não recebeu nenhuma contribuição nesta publicação, mas incentivamos que pesquisas sobre as diversas línguas de sinais sejam publicadas nesta Njinga & Sepé. Ficamos na expectativa de que as línguas de sinais sejam valorizadas porque respeitar os direitos linguísticos é respeitar a identidade e a cultura dos indivíduos e suas comunidades de fala. Agora passaremos ao detalhamento da sequencia dos artigos:

O 1º texto, "A variação do uso do pronome oblíquo átono na escola de formação de professores de Cabinda, Angola" da autoria de Tomé Arlindo Sungo, Sábala investiga a variação do pronome oblíquo átono em alunos, porque este fenômeno causa problemas na aprendizagem desses pronomes nas escolas. A pesquisa propõe mecanismos que permitam aperfeiçoar o ensino da colocação dos pronomes oblíquos átonos nas atividades escolares. A pesquisa mostra que há variação no uso de pronomes oblíquos na variedade angola de português.

O 2º texto, "As nuances do uso da dêixis espacial em Changana", da autoria de Rosário Inácio Cumbane descreve a língua changana, uma língua bantu falada no Sul de Moçambique. Esta língua possui um mecanismo para indicar/apontar objectos com maior ou menor afastamento em relação ao interlocutor. E, este se coloca no seu próprio ponto de vista (centro deíctico) e estabelece a si próprio como referencial para as coordenadas de espaço e tempo. É através dos deíticos que se organiza o discurso, de tal forma que, havendo uma apropriação da linguagem através dos deícticos, o locutor marca a sua presença, implanta o seu interlocutor, o espaço e o tempo num contexto comunicativo.

O 3º texto, "morfossintáctica da regência dos conectores adversativos: caso dos textos produzidos pelos estudantes do ensino pré-universitário em Malanje, Angola" da autoria de João Domingos Pedro, Celestino Domingos Katala e do Francisco Soares desenvolve um estudo morfossintático do português angolano. A partir dos textos produzidos pelos estudantes da cidade de Malanje (Angola) descrevem a abordagem morfológica e sintáctica na regência dos conectores adversativos. Para

além disso, os autores propõem estratégias de ensino e aprendizagem da regência dos conectores adversativos nas aulas de língua portuguesa. Os resultados mostram que os conectores adversativos apresentam posições sintácticas diferenciadas, mas parece que os professores não têm promovido a abrangência que têm os conectores nos discursos orais/escritos.

O 4º texto “Enquadramento social da lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação no Uíge em Angola”, da autoria de Quibongue Mudiambo fala do processo de ensino-aprendizagem no contexto africano em geral e no caso angolano em particular leva-nos a estabelecer uma análise diacrônica e sincrônica à volta da forma como a língua portuguesa chegou em Angola. O enquadramento social da lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação visa esclarecer os passos adequados do ensino-aprendizagem do português com as diferentes línguas nacionais dos alunos para que haja sucesso deste processo.

O 5º texto “Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa”, escrito por Gilberto Pedro João Sonhi apresenta uma investigação que visa compreender as práticas e representações de escrita adquiridas ao longo da licenciatura em ensino da língua portuguesa. A escrita é importante e é resultado de um acordo que deve ser respeitado em contextos locais. Para a coleta utilizou-se um questionário do qual se obteve os seguintes resultados: a cadeira de didática da língua portuguesa é relevante para o desenvolvimento das competências didáctico-metodológicas dos futuros professores; a criação de diferentes atividades didáticas assegura o desenvolvimento da capacidade escrita dos estudantes.

O 6º texto “A compreensão responsiva activa no género do discurso conversação”, da autoria de Jerónimo Pascoal Balata visa analisar como se realiza a compreensão responsiva ativa no gênero do discurso conversação; identificar a contribuição do conhecimento dos gêneros discursivos no âmbito da tomada de atitude responsiva ativa e descrever de que maneira se realiza a alternância de turnos conversacionais no gênero discursivo conversação. Usando a metodologia direcionada por meio de um estudo bibliográfico se conclui que a palavra enquanto signo ideológico, nasce de forma exterior ou interior, imediata ou mediata uma atitude em que determinado interlocutor posiciona-se sobre determinado discurso.

O 7º texto “Insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito na escola do ensino primário Dundo Central no Município no Chitato, Lunda-Norte”, escrito por Osvaldo Guilherme da Cunha é resultado de uma pesquisa que investigou os problemas de ensino-aprendizagem que resultam em insucesso escolar. Trata-se de um estudo de natureza descritiva que analisou dados de uma escola de Chitato. O artigo articula metodologias, aponta caminhos para um ensino de qualidade. Concluiu-se que o insucesso é resultado de vários fatores e o artigo chama-se atenção para o Estado, ao Ministério da Educação e aos professores para a mudança de atitudes perante a prioridade da educação assim como investimentos no setor educativo.

O 8º texto, “Os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas”, da autoria da Rosa Rafael Matola levanta discussão sobre a exclusão de alunos no ensino em Moçambique. A educação inclusiva deveria ser prioritária tanto de pessoas com necessidades especiais quanto ao fenômeno linguistico. De acordo com as políticas de inclusão escolar, as escolas devem acolher e incluir todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras no processo de ensino e

aprendizagem. Verifica-se que quase maior parte dos professores formados para lecionar no ensino primário nas escolas moçambicanas não está capacitada para lidar com alunos com necessidades educativas especiais. Para que a implementação da educação inclusiva em Moçambique tenha sucesso é necessário que haja professores qualificados e preparados para que este desiderato não redunde num fracasso.

O 9º texto "Fatores que contribuem para a desistência da rapariga na Escola Primária Completa de Ncuerete Adérito Frederico", da autoria de Albertina Alice Nhampossa e de Adérito Frederico analisa a evasão escolar da rapariga que é uma realidade incontornável influenciada por questões socioculturais e econômicas. A mulher ainda é tida com "objeto" de lar que não pode estudar. O estudo analisou as contribuições de teorias que permitiram obter o estado da arte. As causas da desistência escolar da rapariga em idade escolar não são determinadas por um e único motivo, podendo ser de ordem social, econômica e cultural. Como consequência dessa privação do direito a educação da rapariga, observa-se a fraca qualificação profissional e dificuldades em aceder ao mercado de trabalho, pobreza e propenso a riscos de doença e, a solução dessa problemática reside na necessidade de adotar estratégias combinadas para prevenir e combater a desistência escolar da rapariga através de coordenação institucional.

O 10º texto "Estratégia da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma Escola Secundária Rural No Distrito de Nacala-Porto, 2021", da autoria de Jorge Caetano Fonseca busca compreender os desequilíbrios de gênero em Moçambique. A escola não é somente um lugar de aprendizagem, é também um lugar de socialização, onde a criança e o jovem aprendem a viver e a desenvolver-se no seio de uma coletividade, que tem como função fundamental favorecer sua inserção social e profissional. Metodologia da pesquisa, para este estudo foi utilizado paradigmas interpretativo. Da pesquisa se concluiu que há fraca participação da comunidade no processo do ensino e aprendizagem dos seus filhos; o maior número dos desistentes nas escolas é por falta das condições financeiras; fraca divulgação das informações as crianças sobre a importância de escola e sua vantagem de estudar e a fraca divulgação das mensagens no seio da comunidade.

O 11º texto "O papel das atitudes dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) política(s) linguística(s) sobre a educação bilíngue", da autoria de David Zefanias Chonane debate sobre as políticas linguísticas para uma educação bilíngue em Moçambique. O artigo faz uma reflexão sobre o papel das atitudes dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) políticas linguísticas sobre a educação bilíngue na província de Maputo, no distrito da Manhiça. A educação bilíngue é importante, mas pouco valorizado. Usando o método qualitativa-interpretativa e a entrevista como instrumento de coleta se concluiu que há necessidade de envolver os pais e encarregados nas discussões sobre a educação bilíngue

O 12º texto, "Exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar Moçambicano", escrito por Patrícia Aunauyatile Cesário Akungondo analisa os problemas causados pela exclusão da exclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais do currículo escolar moçambicano. A exclusão de alunos com NEE do currículo escolar moçambicano têm consequências negativas, limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Isso também reforça a segregação e a marginalização desses alunos na sociedade. Os resultados revelam que fatores como a falta de recursos adequados, a falta de formação específica para os professores e a falta de conscientização sobre as

necessidades educativas dos alunos com NEE contribuem para a exclusão desses alunos do currículo escolar.

O 13º texto “As metodologias ativas de aprendizagem: reflexões subsidiárias nas escolas do I ciclo em Angola”, de José Corindo Muaquixe busca fugir do método tradicional colocando o aluno no centro das atividades do processo de ensino-aprendizagem. O artigo discute as formas como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem de matérias nas escolas do Iº ciclo em Angola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. As principais conclusões apontam para a falta de análise prévia de programas de disciplinas por parte de professores, juntamente os gestores de escolas, que deviam fazer recurso às metodologias ativas de aprendizagem para, de fato, refletirem os programas recebidos do Ministério de Educação (doravante, MED), com o intuito de tornarem os conteúdos programáticos flexíveis e geradores de aprendizagem significativa na sala de aula.

O 14º texto “Práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique”, da autoria de Sérgio Faifiane Nhacudine oferece uma técnica pedagógica com vista a amelhoria da qualidade de ensino. Este artigo versa sobre as práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas, no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral numa Escola Secundária, na cidade de Maputo. É uma pesquisa qualitativa da investigação educacional. O estudo permitiu perceber que ainda nota-se a perpetuação do paradigma tradicional de educação, onde o professor é protagonista e o aluno um mero objeto; o método de ensino predominante é expositivo e não se tem em conta a heterogeneidade da turma; as estratégias de ensino-aprendizagem usadas não são adequadas e não estimulam a aprendizagem; o processo de avaliação educacional deixou de ser utilizado como um momento que permite pensar e repensar a prática e retornar a ela e passou a ter uma função classificatória.

O 15º texto “Modelos das relações ecológicas como princípio para a educação ambiental: percepção dos docentes de biologia em três escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo” é da autoria de Adelaide Elsa Rodrigues Ngunza. O texto propõe modelos das relações ecológicas como princípio para a Educação Ambiental em três escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo Lunda-Norte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos resultados permitiram aferir que apesar de os docentes da disciplina de Biologia dos referidos colégios possuírem conhecimentos prévios sobre o estudo das distintas relações ecológicas, estes não possuem experiência alguma sobre a abordagem da Educação Ambiental, constituindo deste modo um obstáculo para que se possa implementar a temática Educação Ambiental nas instituições escolares já referenciadas.

O 16º texto “O insucesso escolar: factores associados à reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas da Vila Municipal de Mandlakazi no ano lectivo de 2021”, da Gilberto Pedro João Sonhi desenvolve um estudo que visa compreender os principais fatores que contribuíram para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas secundárias da vila municipal de Mandlakazi no ano letivo de 2021. O estudo foi realizado nas Escolas Secundárias Samora Machel e de Manjacaze. Os resultados apontaram que o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe resultam da fraca dedicação dos alunos, do fraco envolvimento dos alunos no processo de exames e a fraca divulgação da legislação que regula o processo de avaliação de aprendizagem no Sistema Nacional de Educação.

A Seção II, dedicada a “Entrevistas, resenhas” recebeu contribuição de três textos: o primeiro “A subestimação de um género literário” da autoria de Juvenal

Bucuane analisa as relações entre a literatura moçambicana e os caminhos para uma pratica literária mais eficiente. O autor chama atenção para a seriedade na produção assim como nas práticas da leitura que são muito mais complexas.

O segundo texto, “Golpe de Estado na África Ocidental”, escrito por Seco Camará faz uma reflexão pretende abordar a situação política no Níger. A África Ocidental só faz ego no plano internacional sempre pelos piores motivos, entre os quais se destaca a subversão da ordem constitucional, a violação dos direitos humanos e o terrorismo. A história de maioria dos países da África Ocidental está agravada dos fatos anormais e delicados, caso de (Guiné-Bissau, Mali, Burkina Faso, Níger e Guiné-Conacri). Após a independência dos países do Oeste Africano, este espaço torna-se epicentro dos Golpes de Estado.

O terceiro textos “A situação Sociolinguística do povo Lunda: a língua chokwe de Angola” da autoria de Mirian Brito da Penha apresenta uma entrevista que foi realizada pelo Canal Dyembu Dyetu ao Prof. Dr. Daniel Peres Sassuco, Professor Auxiliar da Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Na entrevista, Sassuco localiza a língua chokwe, fala da relevância da língua para a comunidade e debate políticas linguísticas que visam preservar as línguas africanas em Angola. Trata-se de uma entrevista que serve de instrumento de consulta para trabalhos acadêmicos. Sassuco chama atenção às autoridades angolanas para que o ensino do chokwe seja objeto de ensino nas escolas angolanas.

A Seção III “Poesias e letras de canções populares” é composto por quatro textos: o primeiro “Dimensão sociocultural de algumas canções do moçambicano Momad Ali Faque e do angolano Gabriel Tchiema”, da autoria de Daniel Peres Sassuco et al. analisa a dimensão sociocultural de canções, descreve a temática e caracteriza a estilística nas canções porquanto gênero literário. Os cantores analisados procuram valorizar o patrimônio imaterial encontrado nas línguas bantu dos cantores e simultaneamente dos povos que eles representam a partir do seu local e região. Deste modo, cultura de um povo desenvolve-se desde as vivências sociais, linguísticas, culturais, morais, educacionais, patrióticas e étnicas.

O segundo texto “Literatura negra brasileira, mediação e aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”, da autoria de Fausto Carlindo Antônio analisa duas leis: a primeira a Lei nº 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e a segunda, Lei nº11.645 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O artigo apresenta um método para facilitar o acesso aos textos constituidores da literatura negra brasileira. Outros livros, autorias e gêneros poderão ser utilizados, sem prejuízo do escopo orientador desse texto-projeto. As reflexões concernentes à leitura, tributárias dessa sistematização, serão feitas a partir da formação de educadores (as) formais; profissionais das redes públicas de ensino, e não formais; isto é, quadros dos movimentos sociais negros, quilombolas e assemelhados.

O terceiro texto, “Língua de cão e cultura do chão”, da autoria de Anita de Melo é um ensaio que oferece uma leitura de alguns dos contos da coletânea *O Regresso do Morto* de Suleiman Cassamo. Os enfoques temáticos privilegiam o uso distinto da linguagem, os referenciais culturais ronga e a relação desse povo com a Terra. Como pano de fundo e ao longo do ensaio é considerado o contexto de sala-de-aula específico de onde surgiu o ensejo para este ensaio, bem como as experiências da turma de estudantes. Por fim, o ensaio também reflete acerca da minha posição em

não só mediar a escolha de textos, mas também do meu lugar na ministração do curso, e a relevância da minha pesquisa.

O quarto texto “A dança marrabenta como um dos símbolos da identidade cultural do povo shona e bitonga no Sul de Moçambique” é da autoria de Leodovico Adelino Castelo Amosse e do Carlos Subuhana. Nele os autores analisam a relevância da dança marrabenta na afirmação da identidade moçambicana. Moçambique possui uma rica e longa tradição cultural de coexistência de diferentes raças, grupos étnicos e religiosos, e isso reflete a diversidade de valores culturais que em conjunto criam as identidades do Moçambique moderno. A pesquisa estuda a dança marrabenta, um dos símbolos sonoros da identidade cultural moçambicana. Usando entrevistas semiestruturadas com instrumento de coleta se concluiu que a dança precisa de ser preservada porque representa um patrimônio cultural do povo que a pratica.

A Seção IV, “Relatos de experiência, fotos, receitas, ritos e festividades” apresenta cinco textos. O primeiro “Supervisão da prática pedagógica: um relato de vivências de estágio pedagógico na formação inicial de professores no Huambo” é da autoria de Nelson Miguel Chimbili. Trata-se de um texto que resulta das atividades desenvolvidas no estágio pedagógico refletidas no relatório final, como medida de conclusão do Mestrado em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. A prática de supervisão promovida foi a clínica, baseada em três fases: a pré-observação, a observação e a pós-observação. Com ela, aduzimos que a supervisão pedagógica é uma atividade importantíssima, pois, possibilita o futuro professor ter cuidados na sua prática metodológica que o torna num profissional analítico, reflexivo e inovador.

O segundo “Importância da Filosofia no desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas” é da autoria de José Blaunde e busca levantar a importância da Filosofia no Desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas. O objetivo é de analisar a importância e a empregabilidade da Filosofia no processo de desenvolvimento em Moçambique. A filosofia não é uma especulação sobre um tema ou um domínio à parte. Ela tem as paixões de todo o mundo. Ela é vista como aquela forma de conhecimento humano que apresenta dificuldades de ser justificada a sua pertinência e indispensabilidade.

O terceiro texto “Tradução para xitswa: A ku hlawutela munu wo hanha” é da autoria de Itélio Joana Muchisse e analisa o quotidiano da comunidade, a moral encontra momentos de questionamento porque o espírito humano vive em encruzilhadas e incertezas. A luta pelo estatuto e pela representação individual é forte. A pesquisa é fundamentalmente teórica com aporte bibliográfico, cujo método empregado foi o hermenêutico. O propósito de justiça universal é o respeito pelo ser humano. É necessário conceber o contexto atual para melhor interpretar os possíveis futuros do ser humano enquanto um sujeito de ações e de posições num contexto específico. Ademais, o seu posicionamento deve ser em prol do Bem-Comum.

O quarto texto “Lisine yo siyiwa: Wululami ga vanu ni kukhendla leka ndhawuko wa Xiafrika /Justiça social e o kukhendla na tradição africana: reflexões à luz dos princípios de Rawls é da autoria de Pedrito Carlos Chiposse Cambrão, Itélio Joana Muchisse e de Estrela Rosa Langa Zandamela. Trata-se de uma tradução de português para uma língua africana.

O quinto texto “Conceptual frame work in modern research” da autoria de Ezequiel Silver Njirazafa teve como o objetivo principal apresentar um quadro conceptual que possa servir de guia para o desenvolvimento da investigação na área das línguas e da linguística aplicada, nomeadamente no contexto do ensino no ensino

superior. O artigo de pesquisa enfatiza a importância de avaliar criticamente as estruturas conceituais existentes na pesquisa moderna. Outro aspecto crucial abordado no artigo de pesquisa é a avaliação do impacto de uma estrutura conceitual nos resultados da pesquisa.

A Seção V, destinado aos “Provérbios, tabus e mitos” recebeu quatro textos. O primeiro “Modernidade versus tradição: uma visão africana”, da autoria de José Luis Dias e de Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia analisa os conceitos de tradição e sua relação com o progresso sócio económico. O homem é dotado de poder criador de cultura e que a cultura não é uma prescrição da natureza embora esta tenha uma influência sobre aquela. A pesquisa é bibliográfica, baseada na interpretação de informações publicadas em forma de livros, revistas, textos legais, publicações avulsas.Conclui-se que a modernidade é equivalente ao mundo “industrializado” e implica o controlo regular das relações sociais dentro de distâncias espaciais e temporais indeterminadas.

O segundo “O muntu e a comunidade: uma análise desconstrutivista do antropocentrismo bantu” da autoria de Bonifácio António aborda a intersubjectividade e o individualismo. O artigo questiona se o muntu é por natureza individualista ou comunitário, olhando para o seu *modus vivendi*, desde que o muntu é muntu. Assim, o artigo busca encontrar os fundamentos da desconstrunção do antropocentrismo concebido hoje comunitário.Entre várias justificações, apresentaremos as guerras étnicas, o regionalismo, o tribalismo ao longo da história; o familiarismo, o amiguismo, o compradismo, tráfico de influência, e outros comportamentos modernos, serão como razões da nossa razão de desconstrução daquilo que até hoje se ensina.

O terceiro “Expressão idiomática e cultura: um estudo sobre aspectos culturais na língua guineense e no português brasileiro” da autoria de Ana Sarta Turé, Gislene Lima Carvalho analisa aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense e português Brasileiro. Para tal propósito, elegemos 12 expressões que apresentam significados semelhantes nas duas línguas e procedemos a uma análise dos aspectos citados. Conclui-se que a compreensão do significado das expressões idiomáticas depende do conhecimento que se tem da língua e da cultura na qual elas estão inseridas, pois tais expressões estão relacionadas a fatores históricos e sociais e, por isso, algumas só fazem sentido dentro do seu contexto ou na comunidade linguística onde é utilizada.

O quarto texto “A língua Lingala no Congo-Kinshasa: o perfil sociolinguístico”, da autoria de Philippe Nzoimbengene e traduzido para português pelo Alexandre António Timbane descreve as origens da língua Lingala, uma das línguas bantu faladas na República Democrática do Congo, na República do Congo, partes da República do Gabão, da República de Camarões, da República do Quênia e da República de Angola. Para além da África, o Lingala é falado na Europa por vários imigrantes africanos. Trata-se de uma língua com tradição escrita e com uma vasta produção literária. Para além disso, a língua Lingala é língua de ensino, o que a torna mais importante. A língua Lingala (classificação: C36d) se expande além fronteiras devido ao estatuto de língua oficial e franca, especialmente no comércio.

A última Seção, a seção VII “Varia (Áreas afins)” é composto por nove textos. O primeiro “Análise do contributo das pequenas e médias empresas na geração de emprego e no desenvolvimento económico local: o caso do Distrito de Marracuene, 2017-2020” da autoria de Julieta Salomão Mavie Chimbevane Uaide, Inácio Ernesto Minzo analisa o contributo das Pequenas e Médias Empresas (PMEs) na Geração de Emprego e no Desenvolvimento Econômico Local no Distrito de Marracuene. As PMEs movimentam a economia, ganhando espaço no mercado local e nacional

permitindo a criação de um tecido empresarial endógeno, que desenvolva outros sectores, diversificando a economia. Os resultados apontam que o Distrito de Marracuene as empresas contribuem para a geração de emprego, sendo que em média absorveram cerca de 56% da população local. A tendência atual é de desenvolvimento cada mais positiva.

O segundo texto “Influência dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas fiscais na cidade de Chimoio no período de 2017-2021” da autoria de José Luis Dias e da Maria de Lurdes Miguel Jeque analisa as influências dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação de receitas fiscais no período compreendido entre 2017 à 2021. A pesquisa é bibliográfica, com recurso à consulta documental através de estudo de multi-casos realizados na Autoridade Tributária e nas empresas de Contabilidade citas na cidade de Chimoio. Como conclusão a pesquisa constatou a existência de vários casos de evasão fiscal ocorridos durante o período em estudo, dos quais podemos citar: o descaminho; o contrabando; a sonegação de vendas e existências de actividades empresariais não declaradas causadas por aspectos de natureza económica, psicológica, técnicas e judiciais.

O terceiro, “Educação e comunicação para os empreendedores: utilidade dos índices financeiros para desenvolvimento sustentável das PMES, no Município do Dondo” da autoria de Jorge Caetano Fonseca e de João António Dias Junior analisa aspectos do empreendedorismo. O artigo argumenta que os agentes econômicos são os grupos que participam do ambiente econômico separado em três grandes grupos: as famílias (que são as pessoas físicas do ambiente), as empresas (pessoas jurídicas) e o governo. A pesquisa visou compreender *a Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade* dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs. Conclui-se que é importante utilizar a matéria da educação e comunicação para os empreendedores a utilização dos Índices Financeiros porque este instrumento permite ao gestor/empreendedor planear e controlar os recursos financeiros, facilitando a tomada de decisões futuras, assim como novos investimentos.

O quarto, “Elite política na Guiné-Bissau: formação e recriação” da autoria de Eurizando Gomes Caomique propõe analisar o processo de formação e recriação da elite política na Guiné-Bissau. Além disso, por proposta um breve “estado de arte” dos estudos das elites, aprofundando-se na questão das elites em África e, em especial, na Guiné-Bissau. Buscou-se compreender os mecanismos pelos quais se cria e recria esta elite; as suas estratégias de distinção e manutenção da sua posição social. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, de análise da produção bibliográfica existente sobre o tema, com o objetivo de criar uma análise que estabeleça um “estado da arte” sobre a questão. Os resultados evidenciam que no contexto guineense, a elite política emergiu em contextos distintos e foi influenciada pelas práticas culturais endógenas africanas, arabo-muçulmanas e europeia-cristãs.

O quinto artigo “A higiene social-humana como política de estado nos grandes centros urbanos: Cidade de Salvador – Bahia” da autoria de Albérico da Conceição Santos e de Cristiano José dos Santos Monteiro discute sobre a lógica do aprisionamento dos cidadãos jovens, pobres e negros dentro dos espaços públicos de cárcere privado. Dentro desse aporte investigativo, discute-se sobre os aspectos dicotômicos sociais e políticos de negação. A cidade de Salvador, e o estado da Bahia, consubstanciou-se sobre a égide do panorama político racista, como outros centros urbanos. Nessa perspectiva, vem promovendo um gigantesco processo de higienização social, através do encarceramento de jovens negros ao longo de décadas, corroborada na lógica “Foucautiana” do vigiar e punir.

O sexto artigo “Fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital: o caso da rede social TikTok” da autoria de Amália Cutane Comiche analisa o avanço do Tik Tok como ferramenta para a comunicação digital. O desenvolvimento das comunicações e o progresso tecnológico proporcionaram inúmeras formas de se estabelecer um diálogo entre as empresas e os consumidores. A pesquisa investiga as possibilidades de fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital, concretamente a rede social *TikTok*. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica recorrendo à abordagem qualitativa. Os dados bibliográficos consultados em artigos científicos, dissertações e livros, permitiram constatar que existem diversas possibilidades de fortalecimento da identidade da marca com o uso de ferramentas de comunicação digital.

O sétimo artigo “O impacto do cooperativismo nas áreas rurais: uma revisão sistemática da literatura” da autoria de Ayawovi Djidjogbe Fanho e de Omar Ouro-Salim estuda e analisa o impacto das cooperativas no meio rural. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática de literatura utilizando a plataforma Scielo, considerando o período entre 2010 e 2022. A pesquisa resultou na identificação de 56 artigos relevantes, a maioria dos quais publicados entre 2011 e 2014. Os resultados da análise apontam que o Brasil é o país com a maior produção de publicações com 32 artigos sobre o tema das cooperativas e do meio rural.

O oitavo artigo “Satisfação da plataforma e-baú no licenciamento comercial na Província de Gaza-Moçambique” da autoria de Abílio Zefanias Massango, Arão Salvador Cumbe, Cremilde António Massango apresenta um estudo sobre a satisfação da implementação da plataforma e-BAÚ no licenciamento comercial no Balcão de Atendimento Único localizado em Gaza, Moçambique, no período entre 2017-2022. O e-BAÚ foi institucionalizado a partir do ano de 2014 na sequência da Reforma da Administração Pública de Moçambique, consolidando a Política Nacional de Informática. Dos resultados colhidos, percebemos que a implementação do e-BAÚ permitiu alcançar os princípios de celeridade, desburocratização, flexibilidade nos processos de licenciamento comercial e industrial, a geração de postos de emprego para cidadão local, ao alargamento da base tributaria provincial, há melhoria das condições de atendimento ao utente, tendo passado para um modelo de atendimento personalizado, porém, o e-BAÚ ainda precisa da criação de uma plataforma de qualidade e abrangente na Classificação de Actividades Económicas, capacidade que garanta interoperabilidade com outros sectores e instituições do Estado ou entidades privadas que fazem parte do processo de licenciamento comercial e que tenha capacidade detectar documentos falsos, fora de prazo, evitando conflitos entre as instituições licenciadoras como também com cidadãos homens de negócios.

O novo artigo “A prostituição, sociabilidade e estratégias de sobrevivência: uma resposta aos efeitos da globalização na capital moçambicana” da autoria de Tubias Benedito Borge Capaina investiga sobre a prostituição como estratégia de sobrevivência em contexto urbano, buscando analisar sob o ponto de vista do risco de contaminação por doenças contagiosas sexualmente. No entanto, neste texto, analiso a prostituição em um contexto de alternativas de sobrevivência. Em termos metodológicos para a realização deste texto recorri a abordagem qualitativa, que entende uma a aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza ela se envolve com empatia aos motivos, as intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativa. Conclui-se que a prática da prostituição tem sido algo existente em todas sociedades onde no exercício dessa atividade podemos encontrar

grupos de mulheres prostitutas umas e outras buscam mecanismos de sobrevivência vendendo seu corpo. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas.

O décimo texto “Recursos de Ensino na prática educativa na era de Informação: a Importância de Recursos Audiovisuais para o Ensino e Aprendizagem” da autoria de Jorge Manuel Xavier do Couto do cunho bibliográfico, sistematiza ideias de diferentes autores por forma a ajudar a descrever a importância dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem no mundo onde as práticas pedagógicas - didáticas são cada vez mais influenciadas pela linguagem visual e auditiva, fatores que fazem com que os recursos audiovisuais vão ganhando espaço como recursos facilitador nas ações de ensino desenvolvido por professores e estudantes em sala de aula. Os resultados mostram de forma clara que há tendência em valorizar os recursos audiovisuais no processo de ensino como parte importante para incentivar a aprendizagem dos alunos.

Depois desta apresentação, só nos resta convidar aos leitores para visitar(ler) cada um dos textos para poder interagir e discutir ideias e reflexões sobre a ciência. A ciência precisa e exige que haja debates porque ela não é perfeita. Convidamos a todos os que ainda têm textos guardados nas gavetas. Por favor, enviem-nos esses textos para que sejam lidos, avaliados, ajustados e publicados na Revista Njinga & Sepé. Saibam que a ideia da criação da Revista Njinga & Sepé visa resgatar essas pesquisas e investigações desconhecidas pela comunidade científica no mundo. A Revista Njinga e Sepé é uma janela importante para essa visibilidade. Viva a ciência! Boa leitura!

Organizadores

Profª Drª Maria Goreti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde)
Prof. Dr. Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Universidade de São Paulo)

Seção I: Artigos científicos, inéditos

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.25-41 | out. 2023.

A variação do uso do pronome obliquo átono na escola de formação de professores de Cabinda-Angola

Tomé Arlindo Sungo Sábala *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-4828-4386

RESUMO

Tendo em vista o modo como os alunos usavam os pronomes pessoais, pesquisamos, neste artigo, a variação do pronome oblíquo átono, a fim de compreendermos as causas das dificuldades e/ou desvios destes por parte dos alunos. Deste modo, era necessário apresentar as normas que pautassem pelo uso correto da colocação dos pronomes pessoais rectos e oblíquos; destacar, dentre os processos de colocação pronominal, aquele em que os alunos apresentavam maiores dificuldades; propor mecanismos que permitissem aperfeiçoar o ensino da colocação dos pronomes oblíquos átonos com recurso a exercícios devidamente selecionados. Assim, por um lado, selecionamos o método indutivo e dedutivo para fazermos as comparações entre as teorias, leis gerais e chegar às conclusões das fontes puramente formais e, por outro, o método matemático para apresentarmos os dados estatísticos por meio de medidas descritivas, tabelas, gráficos, etc. Vale ressaltar que o inquérito por questionário foi a técnica utilizada para coleta de dados. Portanto, no final, verificamos que os resultados revelavam que do universo de 648 estruturas frásicas propostas, foram assinaladas 218 (33,6%) como sendo corretas e 430 (66,2%) incorretas, o que nos levou a considerar que, de facto, há dificuldades e/ou desvios no posicionamento do pronome oblíquo átono em relação ao verbo.

PALAVRAS-CHAVE

Variação; Pronome; Pronome Oblíquo Átono.

The use of the unstressed oblique pronoun variation at Cabinda teacher's training school

ABSTRACT[1]:

Bearing in mind the way pupils used to use personal pronouns, a research about the variation of the unstressed oblique pronoun was conducted through this article, in order to understand the causes that led pupils to have such difficulties. Therefore, it was necessary to present norms that guided to the correct placement of the direct and oblique personal pronouns; to observe, among the pronominal placement processes, the one in which the targeted pupils presented greater difficulties; to propose mechanisms that allow to improve the teaching of placement of unstressed oblique pronouns using duly selected exercises. Thus, a review of the literature on authors who have already dealt with this issue was carried out. Furthermore, it was in this sense that, on one hand, the inductive and deductive method were selected with the purpose to make comparisons between theories, general laws and reach conclusions from purely formal sources. On the other hand, the mathematical method was used to present statistical data through measurements, descriptions, tables, graphs, etc. Moreover, it is noteworthy saying that the questionnaire survey was the technique used for data collection and hence it was verified that the results revealed that from the universe of 648 sentence structures proposed, 218 (33.6%) were marked as being correct and 430 (66.2%) marked as been incorrect which, led us to consider that in fact, there are difficulties and / or deviations in the placement of the unstressed oblique pronoun in relation to the verb.

* Mestre em Ciências da Educação, opção Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em parceria com o Instituto da Educação da Universidade do Minho-Portugal. E-mail: tomesungo@gmail.com

[1] Tradução de José Sábala.

KEYWORDS
Variation; Pronoun; Unstressed Oblique Pronoun.

Mpila n'salulu m'vinji-lizina li buntu li silili ay lityuka kuna nzó nkanda i ndongusulu mi nlongusu

RESUMO (Fyote)[2]:
Muna mona buna bana ba nzó nkanda ba nsalila m'vinji-mazina ma buntu, tu ntomba, muna bungu ikubu benyaci, muna "Lufyongonono lu M'siku Ut'hululu M'vinji-Lizina li Lusimuku Lutyuka", bwinji tu zaaba nto i nkakisa voti utyuka mu t'hululu m'vinji-lizina li lusimuku lutyuka mu baw. Bwabuuna, tufwenekene monisa mim'siku mikele muna nt'hululu isulama imi m'vinji-mazina ma buntu masilili, ay matyuka; fyongunina, muna zimpangulu zint'hululu m'vinji-lizina, linani bana ba nzó m'kaanda ba sobulwa ba monisa beene nkakisa; ay bwetula m'salulu invanga kuvisikisa ulonguswa ku nt'hululu imi m'vinji-mazina ma lusimuku matyuka muna sangala ci bisavu bisobulwa bubote. Isalimisi, bwabuuna, lutoombu luzi buuku zi mim'samuni-mpolo benyoi. Bwabuuna, tu zimukini sobula zi nzila mpusulu ay mbaziminu bwindji tu fwanikisa nt'hubulu, minsiku ay kuluka va zi nt'hó zi zabakana ay, kuna nk'honzo inkaka, nzila i matematika bwindji tu monisa mi nvutu mi nt'hangulu muna bitezo bi tsonokunu, biyalu, iswisu cisonikwa, etc. Tu fwenekene sisimisa ti, isangala ci byufu cyaw tu salili muna nk'hongululu beni. Vantwala isafoci, tu fyongonini ti minvutu mimonisa ti mbundulu i 648 mpangulu bikumu bi maambu mafwiku, 218 (33,6%) ba siili bibalu ti byaw bisulama ay 430 (66,2%) byaw bityuka, bwabuuna, tu zimukini ukubika mu nkonga ti, bucyelika, m'kakisa ikeeli muna nt'hululu m'vinji-lizina li lusimuku lu tyuka muna lyambu, ai m'kacika uzimunwa ti bana ba nzó m'kaanda m'kakisa iwoombo ikeyaw muna nt'hululu m'vinji-lizina vana ikaka cimpwasa.

BIKUMU BINTALU
T'hululu; M'vinji-Lizina; Cityuka Ay Lusimuku.

Introdução

O presente artigo científico resulta da apresentação e defesa da monografia do curso de Licenciatura em Ciências da Educação, opção de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa, decorrido no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, no ano lectivo 2017. É importante referir que a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2020) define no seu artigo nono que "o ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa". Por esta razão, Angola obedece a normas veiculadas no português europeu. Dito de outra forma: Angola cumpre com o padrão escrito do português europeu, uma vez que ainda não se lhe reconhece um modelo linguístico consagrado que permite a identificação da variedade do português tipicamente angolano (Miguel, 2003). O uso correcto dos pronomes oblíquos átonos torna-se cada vez mais uma tarefa para poucos, visto que em muitos casos de colocação pronominal, é visível a falta de sintonia entre o que preceitua a gramática tradicional e o uso espontâneo da língua.

[2] Tradução de Paulo Macosso.

No âmbito das visitas de estágio profissional realizadas na escola de Formação de Professores de Cabinda, notávamos, através da observação, que os alunos ora antepunham, ora pospunham o pronome oblíquo átono durante os seus diálogos, sem, no entanto, demonstrarem alguma preocupação em usar corretamente o pronome. Ora, esse modo de comunicar-se despertou em nós alguma curiosidade no sentido de descobrir as razões que os levaram a usar os pronomes de maneira arbitrária. Essa prática constante despertou-nos atenção na possibilidade de existir insuficiências no que a temática diz respeito. As dificuldades apresentadas surgiam, muitas vezes, despercebidamente, outras, mesmo conhecendo a regra, certos alunos não a usavam. É assim que julgamos relevante desenvolver a presente investigação, subordinando-a ao tema "A variação do uso do pronome obliquo átono na escola de Formação de Professores de Cabinda".

Diante destas insuficiências, formulamos o seguinte problema científico: como contribuir para minimizar as dificuldades e/ou desvios de colocação do pronome oblíquo átono dos alunos da escola de Formação de Professores de Cabinda? A fim de resolver o problema formulado, levantamos as seguintes perguntas científicas que julgamos estarem na base do problema em causa: **"**que fundamentos teóricos sustentam o estudo normativo da colocação do pronome oblíquo átono? qual o nível actual, em relação à colocação do pronome oblíquo átono dos alunos da Escola de Formação de Professores de Cabinda? que sugestões a propor para contribuir no estudo normativo da colocação do pronome oblíquo átono"?

No sentido de encontrarmos as respostas para as perguntas feitas, foram traçadas as seguintes tarefas científicas: 1) identificação dos fundamentos teóricos que sustentam o processo de ensino e aprendizagem da colocação do pronome oblíquo átono; 2) caracterização do nível atual em relação à colocação pronominal dos alunos da escola de Formação de Professores de Cabinda; 3) elaboração de algumas sugestões para contribuir no estudo normativo da colocação do pronome oblíquo átono.

A investigação teve como objetivo geral compreender as causas das dificuldades e/ou desvios de colocação do pronome oblíquo átono por parte dos alunos da escola de Formação de Professores de Cabinda. Para a sua operacionalização, apresentamos os seguintes objetivos específicos: a**)** apresentar as normas que pautam pelo uso correto da colocação dos pronomes pessoais rectos e oblíquos; **b)** destacar, dentre os processos de colocação pronominal, aquele em que os alunos visados apresentam maiores

dificuldades; **c)** propor mecanismos que permitam aperfeiçoar o ensino de colocação dos pronomes oblíquos átonos com recursos a exercícios devidamente selecionados.

Este estudo de caso teve como referência a escola de Formação de Professores de Cabinda, conforme referimos anteriormente. Para a sua efectivação, optamos, por um lado, pelo método da observação por ser um processo sistemático de registro de padrões de comportamento das pessoas, objetos e acontecimentos sem fazer perguntas ou se comunicar com eles e, por outro, utilizamos a indução e a dedução, visto que "caminha para planos mais abrangentes, indo das constatações particulares às leis e teorias gerais, em conexão ascendente" (Lakatos & Marconi, 2005, p. 187), bem como "partir das leis e teorias, e predizer a ocorrência de fenômenos particulares, em conexão descendente" (p. 191). Utilizamos, igualmente, o método de estatística descritiva para efetuarmos "o resumo e a apresentação de dados estatísticos por meio de medidas descritivas, tabelas, gráficos, diagramas ou distribuições de frequência, com o objetivo de facilitar a compreensão e a utilização da informação ali contida" (Noé, 2013, p. 5).

Para a coleta de dados, utilizamos o inquérito por questionário. Do ponto de vista tipológico, podemos considerá-lo como semi-fechado constituído maioritariamente por perguntas fechadas, mas com possibilidade de, em alguns casos, os inquiridos puderem exprimir a sua opinião acerca da variação em causa, através da pergunta "outra – indique-a" que se encontra no questionário. Este artigo está estruturado em duas partes, para além da introdução e da conclusão. A primeira, fundamentação teórica, que gira em torno de algumas discussões que têm a ver, precisamente, com a problemática da colocação do pronome oblíquo átono e, a segunda, com a descrição das opções metodológicas.

Portanto, tendo em conta de tudo atrás dito, apelamos que é importante posicionar corretamente o pronome oblíquo átono em relação ao verbo, uma vez que para além da norma do português europeu, "um outro país lusófono apresenta uma norma própria, o Brasil" (Miguel, 2003). Torna-se, igualmente, necessário, realçar que o estudo normativo em linguística designa o conjunto das regras que constituem o padrão de um determinado sistema linguístico, na sua realização oral e escrito, nosso *leitmotiv*.

1. Fundamentação teórica: do pronome ao pronome pessoal

Neste ponto, faremos a incursão sobre as teorias que norteiam a sintaxe dos pronomes em geral e, pronomes pessoais, em particular, destacando a existência de pronomes determinantes e pronomes substantivos, mediante pontos de vista de diferentes autores.

Ao tratar de pronomes, Vilela (1995) citado por César (2014, p. 15) afirma que "a designação [PRO-NOMEN] indica a relação existente entre esta classe de palavras e o nome". Mais adiante, o mesmo autor refere que os pronomes encontram a sua definição no discurso, indicando pessoas, seres vivos, objetos ou estados de coisas, em que a relação fixada na materialidade do pronome é deduzida da conexão da frase, do texto ou da situação do discurso.

Na verdade, apesar de Vilela (1995) citado por César (2014, p. 16) entender que "o pronome estabelece uma estreita ligação com o nome", Moreira e Pimenta (2014) consideram-no como sendo "palavra pertencente a uma classe fechada que pode substituir um grupo nominal". Os mesmos autores afirmam ainda que pelo fato de poder substituir, o pronome também é conhecido por excelência como substituto. Esta proposta apresentada por Moreira e Pimenta (2014), pareceu-nos ter acolhimento em Cunha e Cintra (1984, p.200), quando afirmam

> os pronomes dividem-se em duas grandes categorias: pronomes adjectivos - quando acompanham os substantivos, caracterizando ou modificando-os como se de adjectivos se tratasse. São também designados por pronomes adjuntos e funcionam como determinantes. A título de exemplo: O **teu** cunhado foi professor. – E, por outro lado, pronomes substantivos: representam os substantivos, substituindo-os por completo: O pai é funcionário público. **Ele** trabalha na Universidade 11 de Novembro

Do ponto de vista das classes morfológicas, o pronome tem várias subclasses: a) pronomes possessivos; b) pronomes demonstrativos; c) **pronomes pessoais**[3]; d) pronomes indefinidos; e) pronomes interrogativos; f) pronomes relativos.

[3] Referimos que os pronomes pessoais estão destacados a negrito por serem o foco do nosso estudo.

1.2. Estudo dos pronomes pessoais

Os pronomes pessoais, tal como aludimos, são palavras que podem ser usadas no discurso oral ou escrito para indicar: a) **pessoa que fala:** *eu*, *me*, *mim*, *comigo*, *nós*, *nos*, *conosco*; b) **pessoa para quem se fala:** *tu*, *te*, *ti*, *contigo*, *vós*, *vos*, *convosco*; c) **pessoa de quem se fala:** *ele*, *ela*, *o*, *a*, *lhe*, *se*, *si*, *consigo*, *eles*, *elas*, *os*, *as*, *lhes*.

Podem variar em: a) **número:** singular e plural; b) **género:** masculino e feminino; c) **pessoa:** 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular; 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural. Por outra sorte, os pronomes pessoais desempenham ainda a **função sintático** de **rectos** (sujeito) e **oblíquos** (complemento direto, indireto, circunstancial e agente da passiva). Quanto à **acentuação**, podem ser pronomes átonos ou clíticos e tônicos, conforme o quadro dos pronomes pessoais abaixo indicado:

Quadro 1: Funções sintáticas dos pronomes pessoais

		Funções Sintácticas[4]			
		SUJ., PS., VOC.	CD.	CI.	CO., MOD., CAP.
N.º	PG.	CN.	CD.	CA.	CO.
Singular	1.ª	eu	me	me; (a) mim	mim; (co) migo
	2.ª	tu, você	te	te; (a) ti/você	ti; (con) tigo
	3.ª	ele/ela	o/a; se	lhe; (a) ele/ela	si; (con) sigo; ele/ela
Plural	1.ª	Nós	nos	nos; (a) nós	nós; (con) nosco
	2.ª	Vós	vos	vos; (a) vós/vocês	vós; (con) vosco
	3.ª	eles/elas	os/as; se	lhes; (a) eles/elas	si; (con) sigo; eles/elas

Fonte: Gramática do Português - Ensino Secundário (2016)

1.3. Colocação do pronome oblíquo átono

Tratando-se da colocação pronominal, os falantes devem pautar-se por um padrão linguístico cuja correcção requer a obediência à norma. A norma a que Angola obedece é

a do português europeu, uma vez que, até ao momento, "não dispõe de descrições sistemáticas e coerentes que permitam a identificação da variedade do português angolano", (Miguel, 2003, p. 38). Portanto, o pronome oblíquo átono coloca-se, normalmente, de acordo com a norma do português padrão europeu, depois da forma verbal, ênclise.

Todavia, há situações que fazem com que ocorra a próclise (antes do verbo) e/ou a mesóclise (ao meio do verbo). Vale dizer que os pronomes oblíquos átonos (de complemento directo[4] são **me, te, o (a), se, nos, vos, os (as), se;** e de complemento indirecto são (**lhe** e **lhes**). Estes pronomes, em relação ao verbo, podem aparecer em três posições básicas: enclítica – depois do verbo; proclítica – antes do verbo; mesoclítica – incorporado ao meio do verbo.

2. Regras básicas de colocação do pronome proclítico

Consideramos, nas análises que adoptam uma perspectiva sintáctico-semântica, como as de Epiphanio (1918), Duarte (1983), Martins (1994), Duarte e Matos (1995), citados por Mapasse (2005, p. 16), que "a posição proclítica só pode ocorrer quando o padrão enclítico for proibido por condições gerais tais como depois de advérbios e de frases introduzidas por alguns pronomes, ou seja, pela presença dos atractores de próclise ou proclisadores". Os atractores da próclise em português moderno distribuem-se por diferentes classes sintáctico-semânticas. Ei-los:

- **Advérbios em geral:** "como, porque, já que, visto que, uma vez que, conquanto, ainda que, mesmo que, se bem que, posto que, por mais que, por menos que, apesar de que, sem que (embora não), se, caso, desde que, a menos que, salvo se, dado que, a não ser que, conforme, consoante, segundo, que, de modo que, de forma que, de maneira que, a fim de que, para que, à medida que, à proporção que, ao passo que, quando, sempre que, logo que, antes que, depois que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, até que, mal";

[4] O pronome oblíquo átono de complemento directo pode adquirir uma nova forma em posição enclítica. Quando a forma verbal terminar em vogal ou ditongo oral, mantêm-se as formas **o, a, os, as**. Se o verbo terminar em **-r, -s, ou -z,** estas consoantes são suprimidas, e os pronomes tomam a forma **lo, la, los, las**.

- **Palavras de sentido negativo:** “não, nunca, ninguém, jamais”;
- **Frases interrogativas directas:** “o qual, a qual, os quais, as quais, que, quem, cujo, cuja, cujos, cujas, quanto, quanta, quantos, quantas, quem, onde”;
- **Orações subordinadas:** “como, porque, já que, visto que, uma vez que, conquanto, ainda que, mesmo que, se bem que, posto que, por mais que, por menos que, apesar de que, sem que (embora não), se, caso, desde que, a menos que, salvo se, dado que, a não ser que, conforme, consoante, segundo, que, de modo que, de forma que, de maneira que, a fim de que, para que, à medida que, à proporção que, ao passo que, quando, sempre que, logo que, antes que, depois que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, até que, mal”;
- **Conjunção e locuções coordenativas**: e, nem, ou, mas, porém, todavia, contudo, logo, portanto, por conseguinte, por isso, pois, que, porque, porquanto, não só…, mas também, não só… como, ou … ou, quer… quer, nem… nem;
- **Frases em que o sujeito da oração contiver uma das seguintes palavras:** ambos, mesmo, todo, tudo, nada, pouco, muito, alguém, outro, cada qual, qualquer, tal, tanto, quanto.

3. Regras básicas de colocação do pronome mesoclítico

A mesóclise, ou a intercalação do pronome ao verbo, ocorre nas formas verbais do futuro do indicativo e do condicional, resultando numa forma perifrástica do verbo. Reparemos no seguinte exemplo: *Comprarão ou comprariam a casa?* Sim, compraremos ou compraríamos a casa. Verificamos que, ao pronominalizá-la, automaticamente o pronome oblíquo átono é incorporado ao verbo, dado que se trata do futuro e do condicional. Neste caso, teremos: comprá-la-emos / comprá-la-íamos.

3.1. Colocação do pronome no interior do verbo[5]

1.º passo: isolar o infinitivo impessoal do verbo conjugado (neste caso, verbo **comprar**). Ao separar o infinitivo impessoal “comprar - emos”, a terminação (ou desinência) -emos isola-se;

2.º passo: colocar hífen depois do infinitivo isolado, seguido do pronome objecto directo ou objecto indirecto. No caso do exemplo em análise, o objecto directo é a casa,

[5] Baseado em Nzau (2018): texto inédito apresentado no âmbito da leccionação da UC de Técnicas de Expressão II, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda.

pronominalizado pela forma pronominal "**a**"). Com os passos 1 e 2, obtém-se "**comprar-a**");

3.º passo: colocar de novo um hífen depois do pronome, seguido da terminação que ficou isolada depois de retirar-se o infinitivo impessoal: "**comprar-a-emos**";

4.º passo: uma vez que o pronome está diante de uma forma verbal terminada em "**r**" (comprar), aplica-se a regra de variação do pronome diante das consoantes -**r**, -**s**, -**z**. Nesta óptica, ao invés de "comprar-a-emos", obtém-se "**comprá-la-emos**". Exemplo: Comprariam a casa? Sim, **comprá-la-íamos**. Por fim, usa-se o acento agudo (´) se o verbo terminar em vogal "**a**" (comprá-la-emos) e acento circunflexo (**^**) diante de "**e**" e "**o**" (comp**ô**-la-íeis; beb**ê**-lo-ias).

4. Descrição das opções metodológicas

De acordo com Neto (2000) citado por Nzau (2011), **metodologia** é um conceito polissémico, pois engloba vários elementos indispensáveis à elaboração de qualquer pesquisa científica, desde a definição do tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, a previsão do tempo, o tratamento de dados, a apresentação dos dados. Pela dimensão semântica, permite dar respostas a várias questões: como? onde? quando? Dado o seu carácter integrador dos parâmetros conceptuais e operacionais, pode, a metodologia, ser considerada, em si mesma, como teoria e método em torno dos quais gira todo o processo de recolha de análise de evidência.

A **recolha de dados** ocorreu na escola de Formação de Professores de Cabinda. A instituição encontra-se situada no município sede, no Bairro 4 de Fevereiro, na Avenida Duque de Chiazi. A escola foi fundada no ano 1968 com o nome de Escola de Habilitação de Professores de Posto "João Tiroa". Atualmente, funciona com 14 salas de aulas, um campo para práticas de exercícios físicos e realização de jogos; possui uma cantina, uma sala de professores, duas secretarias – geral e pedagógica, um laboratório de Biologia, Química e Física; possui, ainda, uma sala de leitura e de informática.

O **universo populacional** definido para o estudo constitui um conjunto de 92 sujeitos, distribuídos por dois cursos, isto é, 46 sujeitos do curso Instrução Primária A e 46 sujeitos do curso Instrução Primária B. Neste caso, para representar a população, efetuamos uma seleção **amostral** aleatória constituído por 27 sujeitos, resultantes numa fusão entre os dois cursos, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro n.º 2: Distribuição da população e da amostra

Cursos	População				Amostra			
	Masc.		Fem.		Masc.		Fem.	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Instrução Primária A	16	17,3	30	32,6	7	25,9	7	25,9
Instrução Primária B	15	16,3	31	33,6	6	22,2	7	25,9
Total	31	33,6	61	66,3	13	48,1	14	51,8

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A **observação** "é o processo sistemático de registro de padrões de comportamento das pessoas, objetos e acontecimentos sem fazer perguntas ou se comunicar com eles" (Lakatos & Marconi, 2005, p. 191). É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Esse método foi-nos útil no sentido em que fomos observar, ouvir, sem questionar ou corrigir algumas construções frásicas produzidas pelos alunos, que ora antepunham, ora pospunham o pronome oblíquo átono. De salientar que foi através desse método que decidimos aplicar o questionário como via para confirmarmos ou não os aspectos observados.

A **indução** caminha para planos mais abrangentes, indo das constatações particulares às leis e teorias gerais, em conexão ascendente (Lakatos & Marconi, 2005, p. 187). Empregamos, então, este método para fazer comparações entre as teorias, leis gerais e chegar às conclusões das fontes estudadas, dado que durante a investigação que suportam teoricamente o trabalho, consultamos várias fontes que, partindo desse pressuposto, comparamos as informações tidas como melhores em função do estudo em causa.

A **dedução** parte das leis e teorias, e prediz a ocorrência de fenômenos particulares, em conexão descendente (Lakatos & Marconi, 2005, p. 191). Deste modo, partindo das observações feitas relativamente ao modo como os alunos posicionam o pronome oblíquo átono, empregamos este método para chegarmos às conclusões puramente formais; conclusões essas que consideramos formais mediante os resultados

do questionário. Portanto, foi o questionário que atribuiu o caráter formal e não simplesmente uma conclusão arbitrária.

A **estatística descritiva** "desenvolve e disponibiliza métodos para resumo e apresentação de dados estatísticos por meio de medidas descritivas, tabelas, gráficos, diagramas ou distribuições de frequência, com o objetivo de facilitar a compreensão e a utilização da informação ali contida" (Noé, 2013, p. 5). O método matemático permitiu-nos analisar e operacionalizar os dados estatísticos, representados ao longo do questionário aplicado aos alunos em estudo, assim como traduzir em números e percentagens os resultados encontrados durante a fase do seu lançamento em quadros e tabelas.

O **inquérito** é considerado, segundo Ferreira (1986, p. 165) citado por Nzau (2011), como a técnica de perguntar ou de construir dados cujo objectivo é "obter respostas imprescindíveis à prossecução de determinadas finalidades, geralmente de controlo, e com a possibilidade de se arrogarem de legitimidade para perguntar". Ao longo da observação, o inquérito por questionário é uma das técnicas muito usuais. Referindo-nos a esse tipo de técnica, conforme referem Quivy e Campenhoudt (1992) citados por Nzau (2011), consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc.

O nosso inquérito não se afasta da linha de pensamento apresentada por estes autores. É assim que do ponto de vista tipológico, podemos considerá-lo como um questionário semi-fechado constituído maioritariamente por perguntas fechadas, mas com possibilidade de, em alguns casos, os inquiridos puderem exprimir a sua opinião acerca da variação em causa, através da pergunta "outra – indique-a" que se encontra no questionário. Para além das perguntas directas, foi construído um texto como corpus de análise, em que os alunos pudessem posicionar o pronome oblíquo átono, marcando um (x) dentro do quadradinho que achassem correcto.

Após o suporte teórico da fundamentação teórica, métodos, técnicas de recolha de dados, população e amostra do presente estudo, resta-nos, por último, apresentar e analisar estatisticamente os dados recolhidos.

Tabela 1 – Acerca do número total de ocorrências do pronome oblíquo átono no texto

	Alunos inquiridos		Ocorrências		Total	
	Masc.	**Fem.**	**Fr.**	**%**	**Fr.**	**%**
Próclise	11	16	10	41,6	270	41,6
Mesóclise			3	12,5	81	12,5
Ênclise			11	45,8	297	45,8
Total	27		24	100	648	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Como podemos verificar, o quadro acima exposto apresenta, de forma detalhada, o número total de ocorrências do pronome oblíquo átono nas três modalidades – próclise 10 (41,6%), mesóclise 3 (12,5%) e ênclise 11 (45,8%), respectivamente. A mesma tabela detalha, igualmente, acerca do número dos alunos inquiridos que, na sua generalidade, perfazem um total de 27 informantes, distribuídos em 11 masculinos e 16 femininos. A multiplicação do número total de ocorrências pelo número de alunos inquiridos forneceu-nos um total de 648 realizações.

Tabela 2 – Grau de visualização de telenovelas brasileiras

Respostas	**Alunos**				**Total**	
	Masculino		**Feminino**			
	Fr.	**%**	**Fr.**	**%**	**Fr.**	**%**
Sim	5	18,5	16	59,2	21	77,7
Não	3	11,1	0	0	3	11,1
Às vezes	3	11,1	0	0	3	11,1
Total	11	40,7	16	59,2	27	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Notamos, a partir da tabela acima exibida, que o público visado convive, frequentemente, com os programas televisivos de novelas brasileiras. Por isso, achamos que a visualização desses canais está na base da preferência da próclise em detrimento da ênclise. Todavia, conforme podemos ver, os dados falam por si: 21 alunos de ambos gêneros dizem “sim” (77,7%), e 3 (11,1%) dizem “não”. Entretanto, 3 dos inquiridos (11,1%) dizem que “às vezes” assistem aos canais televisivos de novelas brasileiras.

Portanto, sem muitos esforços, podemos admitir que a maior parte dos alunos inquiridos possui um grau elevado de visualização de canais televisivos de novelas brasileiras. Relativamente a essa questão, podemos dizer, então, que há possibilidade de interferência do posicionamento do pronome oblíquo átono, mediante o uso preferencial da próclise ao invés de ênclise, uma vez que os brasileiros fazem um uso dos pronomes pessoais que se demarca do padrão europeu, apesar de Miguel (2003) defender que "quanto à população escolarizada, não se pode afirmar que a tendência seja para a próclise ou para ênclise do pronome ao verbo", no Brasil. No entanto, achamos que essa ocorrência está tão apegada em todos os níveis sociais, que não se consegue discernir entre as camadas populares e escolarizadas.

Tabela 3 – Posicionamento do pronome oblíquo átono

	Ocorrências				**Total**	
	Corretas		**Incorretas**		**Fr.**	**%**
Próclise	109	16,8	161	24,8	270	41,6
Mesóclise	28	4,3	53	8,1	81	12,5
Ênclise	81	12,5	216	33,3	297	45,8
Total	218	33,6	430	66,2	648	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Olhando para a tabela do posicionamento do pronome oblíquo átono, comprovamos, com alguma facilidade, que existe ocorrências corretas, de um lado e, incorretas, do outro. Do ponto de vista das ocorrências corretas, ao nível da próclise, os resultados apontam para 109 (16,8%), em oposição às ocorrências incorretas 161 (24,8%), que nos remetem para um total de 270 (41,6%) construções frásicas.

A posição mesoclítica, no cômputo geral, detém a percentagem mais baixa de posição correta e incorreta, pelo facto de o texto apresentar poucos casos de mesóclise, cremos. Mas, ainda, assim, os inquiridos preteriram o posicionamento mesoclítico e preferiram o enclítico, com 53 (8,1%) ocorrências incorretas, assinaladas como enclíticas e 28 (4,3%) de ocorrências corretas.

Nesta óptica, em nosso entender, corroboramos com a afirmação de Duarte e Matos (1994) citadas por Mapasse (2005, p. 55), quando afirmam que "a mesóclise está a

perder-se por não corresponder a opções da gramática do português europeu moderno, pelo que precisa de ser aprendida em contextos formais". Por isso mesmo, e de acordo com os dados recolhidos, achamos que a mesóclise está sendo substituída pela ênclise, em alguns casos.

As regras de colocação de pronomes átonos prescrevem que, em frases declarativas afirmativas, coloca-se o pronome oblíquo átono preferencialmente na posição enclítica do verbo. Importa realçar que, mediante uma expressão atrativa, o pronome torna-se proclítico. No entanto, o estudo revelou-nos que a posição enclítica do ponto de vista incorreto 216 (33,3%) registrou percentagens mais altas. Achamos que a falta de conhecimento das expressões atractivas estivesse na base disso, visto que em frases do tipo proclítico eles preferiam a ênclise 81 (12,5%), contrariando, assim, as regras de colocação dos pronomes átonos, conforme podemos observar numa das fichas de recolha de dados onde assinalaram "não falaste-me" ao invés de "não me falaste".

Portanto, num universo de 648 estruturas frásicas contendo os pronomes oblíquos átonos, foram marcadas 218 (33,6%) frases corretas e 430 (66,2%) frases incorretas. Nesta senda, podemos afirmar que existem, de fato, dificuldades e/ou desvios em posicionar o pronome oblíquo átono em relação ao verbo por parte dos alunos visados.

Considerações finais

Após a abordagem sobre os fundamentos da presente pesquisa e dos objetivos expressos, em concordância com o problema da investigação, e considerando os resultados daí decorrentes, chegamos à conclusão de que proliferam dois modelos linguísticos distintos, nomeadamente a variante do português europeu (VPE) e brasileiro (VPB). De acordo com os conteúdos normalizados, constou-nos que Angola, apesar de ser dependente da VPE, tendencialmente, inclina-se para a posição proclítica devido a emissão excessiva dos canais televisivos de novelas brasileira, conforme podemos verificar na tabela número 3; os alunos apresentam maiores dificuldades em posicionar o pronome oblíquo átono na posição enclítica, uma vez que têm sido influenciados pela norma vigente na VPB; a preferência proclítica é notória através da influência dos canais televisivos de novelas brasileiras, pelo facto de estes terem o pronome quase sempre proclítico, conforme podemos observar na tabela número 2; de acordo com as modalidades de colocação pronominal, a ênclise apresenta uma disparidade do ponto de vista das opções incorretas, que nos chama atenção para um rigor nessa modalidade.

Os resultados do diagnóstico feito permitem assegurar e dão conta que existe uma necessidade de inserirmos conteúdos mais bem elaborados nos programas do I e II Ciclo do Ensino Secundário para que os professores possam treinar mais e cada vez melhor a posicionar corretamente o pronome oblíquo átono com os seus alunos.

Portanto, de um modo geral, e com base nos objectivos traçados nesta investigação, a resposta que encontramos foi a seguinte: conseguimos operacionalizar os nossos objetivos, dado que apresentamos as normas que devem pautar o ensino correto da colocação dos pronomes pessoais rectos e oblíquos e, de igual modo, conseguimos destacar, dentre os processos de colocação pronominal, aquele em que os alunos visados apresentavam maiores dificuldades que, por sinal, é a posição enclítica. Ainda na mesma senda, o estudo demonstrou que os professores que lecionam no âmbito do Ensino Fundamental e Médio têm, diante do contexto pandêmico que estamos vivendo, a necessidade de aprender a utilizar as múltiplas ferramentas típicas do ensino remoto. E no final da investigação, conseguimos, igualmente, propor um mecanismo que permita aperfeiçoar o ensino de colocação dos pronomes oblíquos átonos, com recurso a uma ficha de exercício devidamente selecionado tendo como base um texto.

Referências

Amorim, C. & Sousa, C. (2016). *Gramática do português: ensino secundário*. Porto: Areal Editores.

César, G. R. (2014). *O uso de pronomes clíticos em textos de ensino secundário e universitário em Nampula (dissertação de mestrado).* Porto: Universidade de Aveiro.

Cunha, C., & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo.* Lisboa: João Sá da Costa.

Lakatos, M., & Marconi, M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª Edição). São Paulo: Atlas Editora.

Mapasse, E. (2005). *Clíticos pronominais em português de Moçambique (dissertação de mestrado).* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Miguel, M. (2003). *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda.* Luanda: Nzila.

Moreira, V. & Pimenta, H. (2014). *Gramática de português (3.º Ciclo do Ensino Básico – Ensino Secundário)*. Porto: Porto Editora.

Noé, M. (2013). *Estatística*. Disponível em: *http://www.brasilescola.com/matematica/estatistica-2.htm.* Acedida a 1 de Fevereiro de 2017.

Nzau, D. (2011). *A língua portuguesa em Angola – um contributo para a sua nacionalização*. Covilhã: Universidade da Beira Interior (tese para obtenção do grau de doutor em letras).

Nzau, D. (2018). *Regras básicas de colocação do pronome oblíquo átono*. Texto inédito apresentado no âmbito da lecionação da UC de Técnicas de Expressão II, no Instituto Superior de Ciências da Educação. Cabinda: Secção de Língua Portuguesa.

República de Angola. (2020). *Lei de bases do sistema de educação e ensino*. Luanda: Assembleia Nacional.

Sousa, D. (s/a). *Encontro de amigos:crónica / pronomes pessoais oblíquos* (modificado). Juazeiro do Norte – Ceará, Brasil.

Proposta de exercício sobre a colocação do pronome

Atenção, vai fazer um exercício sobre o uso dos pronomes pessoais. O mesmo consiste em usar um "**x**" à forma correta da colocação do pronome.

Texto: Encontro de Amigos – Crónica / Pronomes Pessoais Oblíquos[6]

Andando pela Rua São Pedro, no Centro Comercial de Juazeiro do Norte, (**me deparei** / **deparei-me**) com Sara, minha amiga de infância. Ao vê-la, (**me aproximei** / **aproximei-me**) dela e (**a abracei** / **abracei-a**). Ela também (**me abraçou** / **abraçou-me**). Até (**nos beijamos** / **beijamo-nos**)**.** Eu **(lhe perguntei** / **perguntei-lhe**) logo se ela estava viajando, uma vez que (**a não via** / **não a via** / **não via-a**) há algum tempo. Depois (**lhe contei** / **contei-lhe**) algumas novidades. No meio da conversa, (**a convidei** / **convidei-a**) para ir comigo e com Ricardo ao aniversário de Renata.

Mas, (**ao lhe falar** / **falar-lhe**) o nome de Ricardo, minha amiga mudou de aspecto. (**Se entristeceu** / **entristeceu-se**). Até desviou de mim seus olhos castanhos, (**os**

[6] Adaptado do texto de Dantas de Sousa, Juazeiro do Norte – Ceará, Brasil (modificado).

abaixando / **abaixando-os**). De repente, porém, (**me olhando** / **olhando-me**) nos olhos, falou para mim:

_ (**Me deixe** / **deixe-me**) de lado, Sérgio Rodrigues. Agora, ele está contra mim. (**o mandei** / **mandei-o**) procurar outra. Já não consigo mais (**o amar** / **amá-lo**). Mas, se tu quiseres ir com ele, tu irás sem mim […]

[…] Fiquei curioso por tudo o que a Sara dizia. Havia algo que eu não compreendia, pelo que (**me interrogava** / **interrogava-me**) por dentro: (**me dirá** / **dir-me-á** / **dirá-me**) ou não (**me dirá** / **dir-me-á** / **dirá-me**)? As respostas não (**me vinham** / **vinham-me**) à cabeça. Tomei coragem e perguntei:

_Sara, quando saberei as razões da sua reacção em relação ao Ricardo?

_ Se (**te dissesse** / **dissesse-te**) respeito, (**te diria** / **dir-te-ia** / **diria-te**). Mas, já que (**me pedes** / **pedes-me**), (**te contarei** / **contar-te-ei** / **contarei-te**) tudo em breve, Sérgio.

_Fiquei mais descansado! – Exclamou o amigo.

Recebido em: 11/05/2023
Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): SABALA, Tomé Arlindo Sungo. A variação do uso do pronome obliquo átono na escola de formação de professores de Cabinda-Angola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.25-41, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Sabala, Tomé Arlindo Sungo (out. 2023). A variação do uso do pronome obliquo átono na escola de formação de professores de Cabinda-Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 25-41.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.42-61 | out. 2023.

As nuances do uso da dêixis espacial em Changana

Rosário Inácio Cumbane *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-9172-9192

RESUMO
É um facto concluir que a efetivação de um acto comunicativo, ou seja, para que um contexto comunicativo tenha lugar é necessário que haja uma combinação perfeita entre aspectos ligados a pessoa, ao tempo, ao espaço e ao contexto de enunciação. No entanto, é através dos deíticos que se organiza o discurso, de tal forma que, havendo uma apropriação da linguagem através dos deícticos, o locutor marca a sua presença, implanta o seu interlocutor, o espaço e o tempo num contexto comunicativo. Nestes termos, o pressuposto subjacente à pesquisa é de que os falantes do Changana, língua bantu falada em Moçambique e na África do Sul, possuem um mecanismo para indicar/apontar objectos com maior ou menor afastamento em relação ao interlocutor. E, este se coloca no seu próprio ponto de vista (centro deíctico) e estabelece a si próprio como referencial para as coordenadas de espaço e tempo. Neste estudo qualitativo e descritivo pretende-se analisar os processos morfológicos, semânticos e pragmáticos que se operam na utilização dos deícticos espaciais no seio dos falantes do Changana.

PALAVRAS-CHAVE
Dêixis; Dêixis espacial; Demonstrativos e Advérbios

Aswilo swi endlekaka ematirhisene ya deksisi ya tindau (dêixis espacial) hi Xichangana

NKOMISO
I ntyiso lesvaku akuva vanu vatwanana aku khulumeni kumbi akuva kutavani kutwanana eku khulumeni,ku laveka ku lulamisiwa hi ntsima ntima amuvulavuli, nkama lowu a vulavulaka hawona,ndhau leyi ha vulavulaka ni matsamelo ya uvulavuli. Hikola kama Deksisi ku lulamisiwaka awuvulavuli, hilani muvulavli atikumaka nateka lirimi hikonani ka ma Deksisi, muvulavli atikombekisa, akombekisa muyinguiseti wakwe, ndhau leyi ha vulavulaka ni matsamelo ya uvulavuli. Naswilitanu, amapimu mafamisaka adjonzu leyi, hileswaku vulavuli va Xichangana lirimi livulavuliwaka Musambiki ni Afrika-Dzonga vani ndlela leyi va yitirhisaka ku xungeta swilo swinga kule kumbi kusuhi ni lweyi a vulavulaka mahelanu ni lweyi a vulavulaka na yena. I lweyi a tiveka ndau ya yena (xikari ka uvulavuli), ativeka xikari ka ka nzelekanu ya ndau ni nkama. Ka djonzo leyi ya ku lhautela ni ku swilhahetela, hi lava ku kambela swilo swi endlekaka ka maritho ematirhileseleni ya Deksisi Ya tindau xikari ka vavulavuli va Xichangana.

MARITO-MPFUNGULU
Deksisi; Deksisi Ya tindau; Mademonstrativo ni Madverbo

* Doutorando em Linguística (Universidade Eduardo Mondlane) e Mestrado em Linguística pela UEM (2017), Licenciado em Ensino de Língua inglesa pela UEM (2010). Docente de língua inglesa na Escola Secundária de São Dâmaso. Docente de Linguística e Língua Inglesa na Universidade Aberta ISCED – (UNISCED). Tradutor de Inglês/Português - Português/Inglês. Dos artigos publicados destaca-se o intitulado: “O uso da dêixis pessoal como marcador de respeito: o caso do Changana, língua transfronteiriça”, este em co-autoria do professor Bento Sitoe, publicado na Njinga & Sepé em 2022. E-mail: rosariocumbane@gmail.com

The nuances of using spatial deixis in Changana

ABSTRACT
It is a fact that in order for a communicative act to take place there must be a perfect combination of aspects related to the person, time, space and context of enunciation. However, it is through deictics that discourse is organised, in such a way that, by appropriating language through deictics, the speaker marks their presence, establishes their interlocutor, space and time in a communicative context. In these terms, the assumption underlying the research is that speakers of Changana, a Bantu language spoken in Mozambique and South Africa, have a mechanism for indicating/pointing to objects with greater or lesser distance from the interlocutor. The speaker places himself in his own point of view (deictic centre) and establishes himself as the reference point for the coordination of space and time. The aim of this qualitative and descriptive study is to analyse the morphological, semantic and pragmatic processes involved in the use of spatial deictics among Changana speakers.

KEYWORDS
Deixis; Spatial Deixis; Demonstratives And Adverbs

Introdução

A dêixis é um fenómeno universal e cada língua tem um conjunto de expressões deícticas utilizadas para indicar os elementos do contexto discursivo incluindo o tempo e o local onde ocorre o evento comunicativo. Os exemplos concretos são demonstrativos, pronomes pessoais, tempos gramaticais, lugares, advérbios de tempo e alguns verbos de movimento como ir e vir. Para Cavalcante (2000), a dêixis é um termo da área da semântica, é de origem grega, com uma tradução latina que remete à noção do uso dos demonstrativos e que, por conseguinte, denota um acto de apontar ou assinalar com dedo. No âmbito da linguística moderna, em particular na área da semântica enunciativa e da pragmática, a dêixis é vista como uma propriedade linguística discursiva, que faz com que o sentido do objecto apontado seja actualizado a partir do papel que os sujeitos desempenham ou a sua posição no espaço e no tempo num contexto comunicativo (ibidem).

Como um ponto de partida para a nossa reflexão queremos concordar que o deíctico demonstrativo ***lani*** ‘aqui**’** não é fixo tomando-o como um elemento linguístico, é também verdade que ***lani*** ‘aqui**’** tem um significado fixo**,** quando considerado “lugar onde se encontra ou próximo do locutor”**.** Podemos ainda concordar que o espaço onde o locutor se encontra não é sempre o mesmo, nem o locutor que diz ***lani*** ‘aqui**’** é sempre o mesmo. É por essa razão que podemos referir que um dos princípios veiculados pela dêixis é o de que os seus elementos ganham significado dentro de um contexto discursivo em questão.

Dentre vários elementos linguísticos e metalinguísticos usados na produção de um discurso, os deíticos são umas das ferramentas mais necessárias para a construção de um sistema de coordenadas enunciativas que sustentam a interação. Se para nos comunicarmos, há necessidade de falarmos de nós e com os outros, dentro de um contexto temporal e espacial, estes elementos são cruciais para a efectivação de qualquer tipo de acto comunicativo. Este estudo é de natureza qualitativa e com um cunho descritivo, pretende-se nele analisar os mecanismos que os falantes do Changana usam para indicar/apontar objectos com maior ou menor afastamento em relação ao interlocutor, descrever os processos morfológicos, semânticos e pragmáticos que se operam na utilização dos deícticos espaciais no seio dos falantes do Changana.

1.Metodologia de investigação

Para além de consulta bibliográfica que consistiu em rever o material escrito que versa sobre o tema em estudo, recorremos ainda ao método de ***introspecção***, uma trata-se de uma situação em que o próprio investigador estuda a sua língua tal como ele a conhece. O método ***introspectivo***, consiste, segundo Ngunga (1998) no uso, pelo investigador, do seu conhecimento intuitivo da língua, para trazer elementos que possam enriquecer a análise de dados, no estudo. Assim, como falantes nativos da língua em estudo, fizemos apelo à nossa competência linguística e comunicativa no processamento e na análise de dados recolhidos.

Relativamente a recolha de dados, fizemos a ***Elicitação*** aos informantes falantes do Changana, e consistiu na descrição de um cenário esboçado ilustrando três dimensões de distância para explorar o uso da dêixis espacial usando o modelo proposto por David Wilkins, ***"Demonstrative Questionnaire"***. Esta actividade consistiu na apresentação de vários cenários ilustrando o locutor, interlocutor e o referente a ocupar diferentes posições de modo a perceber o funcionamento da dêixis espacial nesta língua e entrevista.

O estudo envolveu 8 falantes do Changana selecionados através de uma amostragem aleatória simples. Trabalhamos com informantes residentes no Chókwé, província de Gaza. Todos os informantes têm o Changana como L1 e usam-no diariamente na comunicação e na interacção. Além do Changana, todos informantes comunicam-se em Português, principalmente nos seus postos de trabalho. Neste estudo, optamos pelos informantes residentes nas zonas afastadas da cidade para evitar a

mistura do Changana com outras línguas de modo a buscar dados aparentemente "fiáveis" no que concerne a dêixis espacial.

No que concerne a faixa etária, a maior parte dos informantes possui entre vinte e oito (28) e cinquenta e cinco (55) anos de idade. Olhando para estas idades pode-se notar que são falantes adultos e aparentemente com um bom domínio da língua em estudo. O nosso *corpus* é constituído por dados recolhidos em 8 informantes através da entrevista e cenários de ***Elicitação***. Os dados foram seleccionados do *corpus* descrito e foram analisados de maneira qualitativa descrevendo e explicando o fenómeno em estudo neste trabalho.

2. Dados sobre Changana

Sitoe e Ngunga (2000) referem que a língua changana é falada por cerca de 1.423.327 habitantes em Moçambique conforme os dados do Censo Populacional de 1997. Em termos de variações dialectais, Sitoe e Ngunga (2000) consideram que a língua changana possui 5 variantes, nomeadamente **(1)** Xihlanganu, variante falada a sudoeste de Moçambique, nos Montes Libombos, abrangendo parte dos distritos de Namaacha, Moamba e Magude. **(2)** Xidzonga ou Xitsonga**,** variante falada no distrito de Magude, Bilene e parte de Massingir. **(3)** Xin'walungu, variante falada no distrito de Massingir. **(4)** Xibila, falada no distrito de Limpopo e parte do distrito de Chibuto. **(5)** Xihlengwe**,** variante falada nos distritos de Xai-Xai, Manjacaze, Chibuto, Guijá, Chicualacuala, Panda, Morrumbene, Massinga, Vilanculo e Govuro.

3.Noção da dêixis

Para Cavalcante (2000), a dêixis é um termo da semântica etimologicamente herdada dos gregos e traduzida para o latim, ligada à noção do uso dos demonstrativos e que significava um apontar, um assinalar com dedos e por sua vez, Cervoni (1989) define os deícticos como signos que remetem à sua enunciação e acrescenta ser impossível atribuir-lhes um referente se não conhecemos, como participantes, os actores e o âmbito espácio-temporal da enunciação.

Lahud (1979) advoga que o significado dos deícticos não se restringe a uma descrição puramente dita dos mesmos e acrescenta, dois significados para esses elementos: um variável, pela relação existencial com o objecto que designa, e outro constante, pelo seu carácter convencional. Por seu turno, Fonseca (1992) refere que o

papel fundamental que a dêixis representa na construção da significação linguística baseia-se na impossibilidade deste tipo de significação se concretizar sem a referência concreta num acto de enunciação.

3.1.Dêixis espacial

Para Buhler (1934), a dêixis espacial assinala os elementos espaciais, tendo como ponto de referência o lugar em que decorre a enunciação. Ou seja, evidencia a relação de maior ou menor proximidade relativamente ao lugar ocupado pelo locutor. Para Ehlich (1982), a dêixis tem por base a orientação cognitiva do locutor/interlocutor para um determinado referente. As expressões que codificam a experiência espacial dos falantes são: pronomes demonstrativos, utilizados para referir a objectos no contexto físico em função de sua proximidade ou afastamento em relação aos falantes, advérbios que designam localização em relação a algo ou alguém presente no contexto físico e verbos deícticos de movimento ibidem.

3.2.Demonstrativos

Sitoe (2011) define os demonstrativos como sendo palavras que indicam o lugar ocupado pelo objecto ou pessoa em relação ao locutor. Para Ngunga (2004) os demonstrativos são palavras que servem para apontar, indicar, mostrar objectos, seres ou eventos. Cunha & Cintra (2008: 342) afirmam que, “os pronomes demonstrativos situam a pessoa ou à coisa designada relativamente às pessoas gramaticais. Podendo situá-las no espaço e no tempo.” Ainda para esses autores, os pronomes demonstrativos são caracterizados fundamentalmente pela sua função deíctica. Para Bechara (2004: 167), os pronomes demonstrativos “indicam a posição dos seres em relação às pessoas do discurso. Essa localização pode ser no tempo, no espaço ou no discurso.”

(1)

*Avatsongwana **lava** i vana vamakwerhu.* ‘Estas crianças são filhos do meu irmão.’

O demonstrativo ***lava*** ‘estes’ (cl 2) no exemplo (1) aponta para crianças que estão perto da pessoa que fala (locutor).

(2)

*Movha **lowo** i wa Beto.* ‘Esse carro é do Beto.’

O demonstrativo ***lowo*** ‘esse’ (cl 3) no exemplo (2) aponta um carro que está longe da pessoa que está a falar (locutor) mas perto da pessoa com quem está a falar (interlocutor).

(3)

Xikhwa ***lexiya*** *i xa kokwani?* ‘Aquela faca é da avó?’

O demonstrativo ***lexiya*** *‘*aquele*’* (cl 7) no exemplo (3) refere-se a uma faca que está longe dos interlocutores. Ngunga (2012) considera que em termos de relação gramatical que estabelecem com o nome, os demonstrativos são dependentes do nome. Em Changana, os demonstrativos não só servem para mostrar a distância relativa entre o locutor e a coisa da qual se fala mas também servem para mostrar a classe a que essa coisa pertence.

Em outras palavras, podemos dizer que os demonstrativos, nesta língua, para além de indicar espaço, morfologicamente assumem a marca da classe nominal das entidades a que se referem. Os demonstrativos levam a marca de concordância do nome a que se referem. Esta marca de concordância nem sempre é “cópia” do prefixo nominal. Por outro lado, a marca de concordância é que se funde ao selector demonstrativo como pode ser visto nos exemplos abaixo.

(4)

a. *murhi lowu*. ‘este remédio.’ (cl.3 mu)

b. *mirhi leyo.* ‘esses remédios.’ (cl.6 mi)

Entretanto, refira-se que os prefixos que constam da tabela 5 abaixo podem assumir diferentes realizações de acordo com vários factores. No caso dos demonstrativos, depende da distância a que o objecto se encontra em relação ao locutor, interlocutor, ao objecto de que se fala e todos os intervenientes num processo comunicativo. Os demonstrativos são caracterizados pela presença do **-l-** invariável que é o radical demonstrativo, o núcleo que vai receber o sufixo resultante da fusão da marca de concordância e o selector demonstrativo.

Quadro 1: Demonstrativos

DEMONSTRATIVOS						
Classes Nominais	Selector 1 (Ø) - Indica que a(s) pessoas ou objecto(s) da(s) do(s) quais se fala está ou estão perto do locutor ou do interlocutor		Selector 2 (-o) - Indica que a(s) pessoas ou objecto(s) da(s) do(s) quais se fala está ou estão próximo do interlocutor		Selector 3 (-ya) - Indica que a(s) pessoas ou objecto(s) da(s) do(s) quais se fala está ou estão longe do locutor e do interlocutor	
	Changana	Português	Changana	Português	Changana	Português
1.mu-	Lweyi	este/ esta	lweyo	esse/ essa	Lwiya	aquele/ aquela
2.va-	Lava	estes/ estas	lavo	esses/ essa	Lavaya	aqueles/ aquelas
3.mu-	Lowu	este/ esta	lowo	esse/ essa	Lowuya	aquele/ aquela
4.mi-	Leyi	estes/ estas	leyo	esse/ essas	Liya	aquele/ aquela
5.ri-	Leri	este	lero	esse	Leriya	aquele
6.ma-	Lawa	estes/ estas	lawo	esses/ essas	Lawaya	aqueles/ aquelas
7.xi-	Lexi	este/ esta	lexo	esse/ essa	Lexiya	aquele
8.svi-	Lesvi	estes/ estas	lesvo	esses/ essas	Lesviya	aqueles/ aquelas
9.yi (n) -	Leyi	este/ esta	leyo	esse/ essa	Liya	aquele/ aquele
10.ti (n) -	Leti	estes/ estas	leto	esses/ essas	Letiya	aquele/ aquela
11.ri-	Leri	este/ esta	lero	esse/ essa	Leriya	aquele/ aquela
14.vu-	Lebzi	este	lebzo	esse	Lebziya	aquele
15.ku-	Loku	este	loko	esse	Lokuya	aquele
17.ku-	Loku	este	loko	esse	Lokuya	aquele
21.ji-	Leji	este	lejo	esse	Lejiya	aquele

Fonte: Adaptada de Sitoe (1996)

4. Concordância dos demonstrativos

(5)

Timbuti le**ti**. ‘ Estes cabritos.’(cl 10)

O exemplo em (10) ilustra por um lado, que o demonstrativo le**t**i ‘estes’ aponta para entidade próxima do locutor. Por outro lado, pode-se notar que há concordância entre o

nome que se refere e o demonstrativo: No exemplo em (5), a marca de concordância do nome *timbuti (*cl 10, **ti**) é **ti**.

(6)

(a) ***Ti**mbuti lowu

(b) ***Ti**mbuti leyi

A agramaticalidade nas frases (6a,b) resulta de facto de não existir uma concordância entre o nome e o demonstrativo. Neste exemplo vertente, a marca de concordância do nome *timbuti (*cl 10, **ti**) é **ti**.

(7)

movha lo**w**o **‘esse carro’**

O exemplo (7) mostra que o carro que o locutor faz referência, encontra-se próximo dele, é por isso que ele usa o demonstrativo ***lowo***. Este exemplo, mostra ainda que há uma concordância em classe. O contrário causa agramaticalidade, exemplos (8a,b).

(8)

(a) *movha leyi

(b) *movha leto

(9)

vayivi la**va**ya ‘aqueles ladrões’

Em (9), o exemplo mostra que os interlocutores encontram-se a uma distância afastada da entidade a que eles referem (vayivi), é por esta razão que usou-se o demonstrativo ***lavaya.*** Para além desta constatação, verifica-se também a concordância entre o nome e o demonstrativo. A má combinação entre o nome e o demonstrativo causa agramaticalidade tal como mostra o exemplo abaixo.

Exemplos:

(10)

(a) ***va**yivi lwiya

(b) ***va**yivi lesviya

De acordo com Ribeiro (1965), os demonstrativos podem variar as terminações para indicar os lugares mais ou menos afastados relativamente as pessoas que falam. Essa variação inclui também o alongamento da vogal final. Esta estratégia usada pelos falantes do Changana é para mostrar que a distância dos interlocutores em relação à coisa de que se fala é maior relativamente a primeira.

(11)

Anivuli xigodo ***lexiya*** xamangi, nakona anivuli *lexiy**aa*** xankanyi, kambe nivula *lexiy**aaa*** xankanju.

'Não refiro aquele tronco de mangueira, nem tão pouco aquele mais além de canhueiro mas sim aquele muito mais além, de cajueiro.'

O exemplo em (11) mostra que a distância onde se encontra a coisa da qual se fala pode ser alongada ou graduada através de alongamento da vogal final em Changana. Neste caso vertente, podemos ver que o locutor da frase tem três distâncias distintas, para mostrar a diferença de afastamento entre xigodo 'tronco' e ele (quem fala) e seu interlocutor. Alongou o "**a**" em *lexiy**a,*** tendo como resultado *lexiy**aa*** **e** lexiy***aaa***, respectivamente.

5.Demonstrativos reforçados ou enfáticos

Ribeiro (1965) faz menção a demonstrativos reforçados referindo que esses servem para dar mais intensidade e maior vigor à demonstração. Este autor refere que estes demonstrativos são formados antepondo aos demonstrativos simples os pronomes pessoais absolutos (sem a partícula estabilizadora *-na*).

Ngunga et al (2012) usa o termo demonstrativo enfático para designar os demonstrativos reforçados. Para este estudioso, as formas enfáticas são formadas prefixando-se o morfema de concordância do nome ao respectivo demonstrativo, como se pode ver na tabela abaixo. Ngunga et al (2012) refere ainda que a vogal do prefixo de concordância afixado ao demonstrativo cede lugar a um /o/ em todas as ocorrências excepto quando o nome referido é da classe 1. Nestes casos, ao invés de /o/, a vogal é /e/.

A partir das discussões feitas, podemos concluir que, em Changana, o demonstrativo reforçado ou enfático é formado prefixando-se o pronome absoluto sem a partícula estabilizadora *-na* ao demonstrativo simples, como se pode ver nos exemplos do quadro abaixo:

Quadro nº 2: **Demonstrativos reforçados ou enfáticos**

Pronomes pessoais absolutos	Demonstrativos simples	Demonstrativos reforçados	Tradução
Yena	lweyi	***Ye***lweyi	este/a mesmo/a
Tona	leti	***To***leti	estes mesmos
Rona	leri	***Ro***leri	este/a mesmo/a
Wona	lowu	***Wo***lowu	este mesmo
Xona	lexi	***xo****lexi*	esse mesmo
Yena	lwiya	***Ye***lwiya	aquele mesmo

Fonte: Adaptado do Ribeiro (1965)

A tabela dos demonstrativos reforçados pode ainda ser extensa mas o objectivo aqui era apenas mostrar que este fenómeno ocorre nos demonstrativos. Em termos do funcionamento, os demonstrativos reforçados operam obedecendo também as regras dos demonstrativos simples em termos de concordância com o nome a que se referem.

Exemplo:

(12)

a. Ninyiketi **xi**komu **xo**lexo kusuhi na wena.

‘Entrega-me essa enxada (mesmo) a teus pés.’

b. *Ninyiketi **xi**komu wolo**wo** kusuhi na wena.

c. *Ninyiketi **xi**komu svole**svo** kusuhi na wena.

O exemplo em (12a) mostra em primeiro lugar que com este tipo de demonstrativos há maior objectividade no que tange a localização do objecto e no caso vertente, a enxada. O locutor já percebeu que o seu interlocutor identificou a enxada a que se refere, faltando apenas uma confirmação. Em segundo lugar, nota-se também que o critério de concordância vigora, caso contrário, resultaria numa agramaticalidade originada pela discordância entre o demonstrativo e o nome que este refere (enxada) tal como ilustram os exemplos em (12b,c).

6.Deícticos demonstrativos

A presente secção dedica-se à análise dos deícticos demonstrativos. Importa aqui referenciar que existem três posições que o objecto apontado pode ocupar em relação à pessoa que fala (locutor).

a) Aquela em que o objecto apontado ou indicado está próximo do locutor e os demonstrativos caracterizam-se pela presença do radical **-l-** que recebe a marca de concordância do objecto apontado ou indicado afixada ao selector demonstrativo. Este selector 1 tem o morfema zero (ø) e assinala objectos ou pessoas junto do locutor ou dos interlocutores. Neste caso, os deícticos demonstrativos apresentam-se na forma canónica. O centro deíctico e o morfema zero mostram que tudo de que se fala tem como ponto de referênciaeste centro, por isso não há necessidade de se marcar este demonstrativo.

b) Aquela em que o objecto indicado ou apontado está perto do interlocutor. Neste caso, para além do radical -**l-** e da marca de concordância, o demonstrativo exibe o selector 2 (**-o**)**.**

c) Aquela em que o objecto apontado ou indicado não está próximo do locutor nem do interlocutor. A característica principal é a presença do selector 3 (**-ya**)**.**

(13)

a. Ninyiketi ***ri****bze* ***leri***. (Cl.5) ‘Entrega-me esta pedra.’ (pedra 1)

b. Ninyiketi ***ri****bze* ***leriya.*** **‘**Entrega-me aquela pedra.’ (pedra 2)

c. Ninyiketi ***ri****bze leri****yaa*****.*** ‘Entrega-me aquela pedra mais além**.’ (**pedra 3**)**

Em (13a), para além da marca de concordância em ***ri****bze* ‘pedra’ afixado no deíctico *le****ri***, o locutor usa esse deíctico para apontar para uma pedra que está próximo dele como atesta a figura (pedra 1) e o morfema usado como selector 1 é zero (ø).

Em (13b), o exemplo mostra que existe um afastamento da pedra em relação aos dois (locutor e interlocutor), entretanto, para o locutor indicar a pedra aque se refere, usa o deíctico ***leriya*** apontando para (pedra 2). Neste caso, a pedra situa-se fora do centro deíctico. O selector 3 (***-ya***) é que estabelece esta distância entre o locutor e o objecto apontado.

Em (13c), pode-se ver na imagem que a distância entre a pedra 3 e os intervenientes do evento da fala (locutor e interlocutor) acentuou-se ainda mais. Para apontar para a pedra 3, o locutor alongou a vogal /***al*** do selector -ya, em *leriy****a*** e passou

para *leriya**a*** que aponta para uma pedra que se encontra muito mais além em relação à pedra 2 onde o locutor usou o deíctico *leriya*.

(14)

a. Ninyiketi xikhwa ***lexo*** *lanu* ungatshama kona. (Cl.7) 'Entrega-me essa faca aí onde estás sentada.' (faca 1)

b. *Ninyiketi xikhwa ***lexi*** lanu ungatshama kona. (faca 1)

c. Ninyiketi xikhwa ***lexiya.*** 'Entrega-me aquela faca.' (faca 2)

Em (14a), o locutor faz apelo para que o seu interlocutor lhe faça chegar a (faca 1) que está próximo dele (interlocutor). Podemos notar o uso do deíctico ***lexo*** 'essa' que integra o selector 2 (***-o***). De referir que ***lexo*** por si só já carrega consigo a implicação pragmática de ***lanu*** 'aí' que é o espaço do interlocutor. Podemos ainda ver na imagem que a faca em causa (faca 1) encontra-se a uma distância afastada do locutor mas próxima do interlocutor. O exemplo em (14b) mostra a agramaticalidade causada pela má combinação do deíctico ***lexi*** selector 1 (ø) que aponta para objecto próximo do locutor e ***lano*** que aponta para um espaço longe deste mas próximo do locutor.

Em (14c) está patente o exemplo do uso do deíctico ***lexiya*** para mostrar que a faca que o locutor se refere encontra-se a uma distância afastada dele e do interlocutor. Para que o seu interlocutor lhe entregue a faca, há necessidade de fazer duas viagens nomeadamente para o local onde está a faca e de seguida em direcção ao locutor.

Buhler (1934) refere que a dêixis espacial assinala os elementos espaciais, tendo como ponto de referência o lugar em que decorre a enunciação. Neste caso, evidencia-se a relação de maior ou menor proximidade relativamente ao lugar ocupado pelo locutor. Esta abordagem sustenta a ideia de que o xikhwa ***lexo*** 'essa faca' em (14a) e xikhwa ***lexiya*** 'aquela faca' em (14c) são codificados tendo em conta o local de enunciação (CD).

(15)

a. Ninyiketi xikhwa ***lexiya le***.'Entrega-me aquela faca mais além. (faca 3)

b. Ninyiketi xikhwa *lexiya**a.***'Entrega-me aquela faca ali mais além. (faca 3)

c. *Ninyiketi xikhwa ***lexiya***. (faca3)

Em (15a), podemos ver que a faca 3 encontra-se numa distância muito mais afastada dos interlocutores em relação à faca 2. Por isso, para distinguir e mostrar a graduação desta distância, o locutor do enunciado optou pela combinação de dois

deícticos ***lexiya*** e ***le***. Com a estratégia usada para este caso, o locutor pretendia mostrar que a faca 3, encontra-se a uma distância muito mais afastada dos interlocutores em relação a faca 2. O ***le***, neste contexto, intensifica ou gradua a distância expressa pelo deíctico ***lexiya***.

A outra forma aceite para o caso da (faca 3) é o alongamento da vogal final /**a**/ tal como pode ser visto no exemplo em (15b).

Apesar dos deícticos ***lexiya*** e ***le,*** de forma independente, apontarem para uma distância afastada dos locutores, a sua combinação só é aceite no Changana, se o deíctico ***lexiya*** estiver na posição adjacente ao nome e o ***le*** na posição periférica. O contrário causa agramaticalidade tal como ilustra o exemplo em (15c):

7.Uso transposto ou projectado da dêixis espacial

A dêixis espacial pode ter um uso transposto ou projectado através de constituição de um campo mostrativo imaginado. Este uso é realizado num espaço evocado mentalmente pelo locutor supondo que o interlocutor conhece o lugar em questão e que pode também transpor-se ou projectar-se mentalmente para esse lugar.

(16)

Akampu ya Bedene, wayivona yindlu ***liya*** ya kubasa hi tlhelo ra xinene loko ukhaluta bazara? Hi ***kolahaya*** kaya ka mina. 'No campo de Bedene, estás a ver aquela casa branca, à direita, depois de passar o mercado? É alí mesmo a minha casa.'

O exemplo em (16) é um caso evidente da dêixis transposta ou projectada uma vez que tanto o locutor quanto o seu interlocutor não estão na zona de Bedene mas através da memória comum que têm sobre a zona, eles se projectam para lá apontando para os lugares como se os estivessem a visualizar.

(17)

Waxivona xitolo ***lexiya*** ingahali Casa Fabião, ***lahaya*** Alto Maé? Se i banku. 'Estás a ver aquela loja que era Casa Fabião ali no Alto Maé? Já é um banco.'

Mais uma vez, no exemplo (17) estamos perante uma projecção dos interlocutores que criam um campo mostrativo *in absentia*, onde falam do Alto Maé e loja de nome Casa Fabião e apontando-os usando os deícticos espaciais ***lexiya*** **e** ***lahaya*** como se estivessem no local ou próximo dele.

(18)

Mufana ***lwiya*** wa karhata mani. ‘Aquele rapaz é complicado.’

O exemplo em (18) sugere-nos duas interpretações do uso da dêixis espacial ***lwiya***. Neste enunciado, por um lado, pode-se interpretar que o locutor usa o ***lwiya*** para apontar para um *mufana* ‘rapaz’ presente no acto de enunciação, num contexto em que o tal pode ser contemplado do ponto de vista visual pelos interlocutores. Por outro lado, pode estar a usar o ***lwiya*** para apontar ou “referir-se’ a um *mufana* ‘rapaz’ ausente no evento da fala. O conhecimento partilhado da pessoa de que eles falam, neste caso vertente o *mufana*, possibilita o apontar ou a indicação dele, mesmo ausente.

7.1.Advérbios de lugar variáveis

Em relação aos advérbios de lugar variáveis, importa referir que tomam as terminações dos demonstrativos para indicar mais ou menos proximidade ou afastamento espacial em relação as pessoas do evento de fala. Sitoe (1984/85) refere que o uso de selectores 1 (Ø), 2 (-o) e 3 (-ya) é justamente para mostrar proximidade ou afastamento do locutor ou interlocutor em relação a coisa de que se fala.

Quadro nº: 3 Advérbios de lugar variáveis

Selector 1 (Ø) Indica o lugar onde se encontra locutor ou interlocutores, às vezes o centro deíctico.		Selector 2 (-o) Indica o lugar onde se encontra o interlocutor ou próximo do mesmo.		Selector 3 (-ya) Indica o lugar afastado de onde se encontram os interlocutores.	
Changana	***Português***	***Changana***	***Português***	***Changana***	***Português***
halenu/ seni	***cá/ aqui***	***halano/se no/seyo***	aí	***Seniya***	*acolá*
lani/ la	***aqui***	***lano /laho***	aí	***le /hala***	*alí/acolá*
Lomu	*aqui dentro*	***lomo***	aí dentro	***Lomuya***	*acolá dentro*
Laha	***aqui***	***laho***	aí	***Lahaya***	*acolá*

Fonte: Elaboração própria

7.2.Deícticos adverbiais espaciais

Nesta secção iremos discutir e analisar os deícticos adverbiais do espaço. A apresentação da discussão e análise destes deícticos será feita em subsecções.

5.2. *seni 'cá'*, *seniya 'lá'*

(19)

Zikofu aadakwile svineni loko afamba adedereka ata ***seni*** na aya ***seniya.***

'O Zikofo estava muito embriagado e quando andava, cambaleava para ***cá*** e para ***lá***.'

O exemplo em (19) sugere uma alternativa entre dois espaços em relação a um ponto de referência. Notamos aqui um movimento repetitivo feito por Zikofu. Assim, diz-se que há uma deslocação, uma mudança de lugar, uma agitação frenética próxima e afastada do locutor segundo nos dá entender a semântica dos deícticos ***seni*** e ***seniya***.

O deíctico ***seni*** indica "movimento ventivo (em direcção ao locutor)" e ***seniya*** um "movimento itivo (em direcção oposta à do locutor)". Partindo deste pressuposto, podemos ter outra interpretação do enunciado em (19). O locutor encontrava-se distante da cena e era neutro em relação ao evento, quis apenas mostrar que o movimento feito por Zikofu era feito ora para cá, ora para lá.

No exemplo (19) pudemos testemunhar, na primeira interpretação do enunciado, o uso do deíctico ***seni*** apontando para uma posição próxima do locutor mas o exemplo abaixo em (20) mostra um outro cenário.

(20)

Godido aye ***seni*** Damaso. 'Godido foi para lá no bairro São Dâmaso.'

O exemplo em (20) pretende mostrar que o deíctico ***seni***, para além de apontar para o lugar próximo do locutor, aponta também para o espaço afastado dele. O Dâmaso a que ele se refere não é o local onde está, senão teria usado o verbo kuta 'vir' que indica uma direcção ao local onde se encontra o locutor, opondo-se a kuya 'ir' direcção afastada dele.

halenu 'cá', hala 'lá'* e *halano 'ai'

(21)

Halenu handle kahanyiwa. 'cá fora se vive.

Em (21), ***halenu*** significa proximidade do espaço em relação ao local onde o locutor se encontra e não se refere a um espaço geográfico específico mas sim a um espaço vasto que inclui também o centro deíctico.

A seguir mostramos um outro exemplo, no contexto da linguagem familiar:

(22)

Halenu ka hina svitshamisekile. 'Cá do nosso lado está tudo bem.'

Em (22), mais do que um lugar físico, o ***halenu* 'cá'** sugere um espaço psicológico. Neste caso, o locutor não faz referência a um espaço físico mas sim a um posicionamento ou uma tomada de partido em relacao a um certo assunto.

(23)

Lo yini wutomi ***halano*** kaTembe? 'Como vai a vida aí em KaTembe?'

Em (23) pretendemos mostrar que o uso do deíctico ***halano*** com o selector 2 (-o) mostra inequivocamente que KaTembe é o local onde o interlocutor se encontra.

A seguir apresentamos o uso de ***hala***.

(24)

Lava vafambelaka ***hala*** tihandle vasvitiva lesvaku kahisa.

'Os que andam **lá** fora sabem que aquece'.

Em (24), o ***hala*** não é um lugar determinado, remete-nos para um lugar psicológico distante do espaço ocupado pelo locutor. Trata-se de um lugar longínquo, indefinido, mas vasto. Neste enunciado, o ***hala*****,** refere vários locais, recobrindo uma grande extensão.

(25)

Lava vafambelaka ***hala*** vasvitiva lesvaku kahisa.

'Os que andam por la sabem que aquece'

No exemplo em (25), o ***hala*** sem especificação do local mas que se supõe ser do conhecimento do interlocutor, interpreta-se como um local calculado em relação ao oposto do local onde se desenrola o diálogo.

5.4. *lani/la 'aqui' , lano 'ai'* e *lahaya 'ali, acola'*

Os deícticos ***lani/la, lano* e *lahaya* são usados para** distinguir proximidade ou afastamento do locutor em relação ao espaço do qual ele fala**.**

O deíctico ***lani* 'aquí'** indica o centro deíctico ou o espaço ocupado pelo locutor e ***lano* 'aí'** o espaço afastado do locutor mas próximo do interlocutor**,** ***lahaya*** o espaço afastado dos interlocutores.

(26)

Lani ku kahle, kambe ***hala*** henhla kutitimela sitereka.

'**Aqui** está bom mas **lá** em cima está muito frio.'

Em (26) o locutor usa o deíctico ***lani*** 'aqui' para mostrar que o lugar do qual fala é o centro deíctico, isto é, aponta para o espaço onde se encontra. O deíctico ***hala*** 'lá' especifica outro local, distinto do centro deíctico.

(27)

Naheta cana ***lani*** mezeni. 'Traga chá aqui à mesa.'

O exemplo em (27), pelo uso do ***lani***, mostra que o locutor está à mesa, o lugar para onde o interlocutor deve levar o chá. Basta apenas o interlocutor saber onde é o centro deíctico para localizar a mesa uma vez que o deíctico ***lani*** convida o interlocutor para o espaço onde se encontra o ***eu*** enunciador. Mesmo que o interlocutor não estivesse a ver o locutor, guiado pela sua voz saberia para onde levar o chá.

(28)

Naheta cana ***lani*** ni nga kona. 'Traga chá aqui onde estou.'

Em (28), o uso do deíctico ***lani*** selector 1 (ø) como ***ninga kona*** 'onde estou' é redundante pois os dois apontam para o centro deíctico, tal como o verbo kunaheta 'trazer' o faz. Provavelmente o locutor, assim o tenha feito para imprimir maior vigor à sua ordem ou solicitação.

lani **e** ***laha*** são sinónimos e ambos significam 'aqui'. ***La*** corresponde a forma abreviada dos dois e todos apontam para o centro deíctico. Os exemplos (29 a,b,c) abaixo são ilustrativos.

(29)

a. ***Lani*** mugodini kafiwa. 'Aqui nas minas morre-se.'

b. ***Laha*** mugodini kafiwa. 'Aqui nas minas morre-se.'

c. ***La*** mugodini kafiwa. 'Aqui nas minas morre-se.'

(30)

La KaMaputsu hihanya khwatsi. 'Aqui em Maputo vivemos bem.'

O exemplo em (30) mostra que o locutor encontra-se no espaço do qual ele fala no momento de enunciação, que é Maputo, daí que há pertinência do uso do deíctico ***la*** 'aqui' no enunciado.

(31)

La Johana ka kusuhi wutomi layampsa.

'Aqui perto, na África do Sul a vida é razoável.'

Apesar do deíctico ***la*** apontar para o centro deíctico tal como mostra o exemplo em (30), o mesmo deíctico em (31) sugere um espaço afastado do centro deíctico e nota-se a

projecção do locutor à África do Sul estando numa região fora mas relativamente perto deste país.

(32)

a. Ninyiketi mukwa ***lano*** ndzhaku ka wena. ‘Entrega-me essa faca aí atrás de ti.’

b. Ninyiketi mukwa ***lowo lano*** ndzhaku ka wena. ‘Entrega-me essa faca aí atrás de ti.’

Em (32a), o deíctico ***lano*** leva o selector 2 (-o) para indicar lugar longe do locutor mas perto do interlocutor. Em (32b) pretendemos mostrar o uso simultâneo dos deícticos ***lowo*** ‘esse/a’ e ***lano*** ‘aí’. Podemos notar neste exemplo a existência do selector 2 tanto no demonstrativo ***lowo*** como na forma adverbial ***lano***. Ambos apontam para um referente e espaço afastados do locutor mas próximos do interlocutor.

Lano é sinónimo de ***laho***, ambos significam ‘aí’. A existência do selector 2 em ambos deícticos sugere um lugar longe do locutor mas perto do interlocutor. Os exemplos em (33a,b) são ilustrativos.

(33)

a. Ka xitulu lexo ***lano*** utawa***.*** ‘Há-de cair nessa cadeira aí.’

b. Ka xitulu lexo ***laho*** utawa***.*** ‘Há-de cair nessa cadeira aí.’

(34)

Niya ***lahaya*** **ka nsinya wa manga. ‘Vou ali à mangueira.’**

A frase em (34) mostra que, ao usar o deíctico ***lahaya,*** o locutor fala de um espaço/lugar afastado dele e do interlocutor, um espaço onde os dois podiam estar ou não em condições de alcançar com a vista. Neste exemplo, o uso do ***ka nsinya wa manga*** ‘**à mangueira’** encerra um vazio e responde a uma questão provável de se levantar como é o caso de ***lahaya kwini***? ‘ali aonde?’.

6. Expressões deícticas espaciais com valor temporal

Os deícticos espaciais em Changana, para além de servirem para referir espaço, também servem para referir tempo. Nesta secção, pretendemos discutir e mostrar através de dados fornecidos pelos informantes como este fenómeno ocorre nesta língua.

(35)

Laha, hitavulavula hi vayivi ka muganga lowu.‘Aqui/Agora, falaremos dos ladrões neste bairro.’

Como podemos ver no exemplo (35), o ***laha*** pode ser interpretado numa dimensão espacial ou temporal, conforme mostra a sua tradução. A função primária destes deíticos é a de indicarem espaço.

(36)

Kusukela ***kola*** anahakulavi la kaya ka mina.

'A partir daqui/de agora não te quero mais aqui na minha casa.'

O exemplo em (36) mostra que o locutor usa o deíctico ***kola*** que é espacial por excelência para se referir ao tempo. Como se pode ver, o deíctico ***kola*** é usado neste exemplo não para mostrar o 'aqui' mas sim o 'agora' que pressupõe tempo.

Considerações finais

Chegado ao fim do nosso estudo sobre ***as nuances do uso da dêixis espacial em Changana.*** O trabalho tinha como objectivo analisar os processos morfológicos, semânticos e pragmáticos que se operam na utilização dos deícticos espaciais no seio dos falantes do Changana. Os falantes do Changana usam várias classes de palavras para expressar a dêixis espacial nomeadamente, demonstrativos e Advérbios.

No uso da dêixis espacial, os falantes do Changana possuem estratégias morfológicas para mostrar maior ou menor afastamento dos objectos dos quais se fala em relação aos interlocutores. Em relação a este assunto, refira-se que há processo morfológicos que se operam em Demonstrativos e Advérbios de lugar. Este processo permite com que os falantes distingam se os objectos dos quais se falam encontram-se afastados ou próximos do locutor, do interlocutor ou dos dois.

Concluímos ainda que para além do uso de selectores 1 (Ø), 2 (-o) e 3 (-ya) usados para mostrar afastamento ou aproximação dos objectos referidos em relação aos interlocutores os falantes do Changana usam os deícticos espaciais nesta língua para se referirem ao tempo para além do espaço.

REFERÊNCIAS

Bechara, E.(2004). *Moderna gramática portuguesa***.** 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Buhler, K. (1934). *Sprachtheorie: die darstellungsfunktion der sprache*. Jena: Fischer.

Cavalcante, M. M. (2000). *Expressões indiciais em contexto de uso*: por uma caracterização dos deícticos discursivos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em letras e Linguística, UFPE.

Cunha, C. F. da & Cintra, Luís F. L. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo.* 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

Ehlich, K. (1982). *Anaphora and deixis*: same, similar, or different? In: JARVELLA, R.J. Fonseca, F. (Org.) 1992. *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Lahud, M. (1979). *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática.

Ngunga, A. (1998). (Ms). *Investigação linguística como um exercício de relações humanas. Maputo*: Universidade Eduardo Mondlane.

Ngunga, A & Simbine, M. C. 2012. *Gramática descritiva da língua changana.* Col. "as nossas linguas" V. Maputo: CEA/Universidade Eduardo Mondlane.

Sitoe, B. ; Ngunga, A. (2000). *Relatório do II seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*: *Separata da Língua Changana* . Maputo: Centro dos Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO), Universidade Eduardo Mondlane.

Sitoe, B. (1996). Dicionário Changana - Português. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE).

Sitoe, B. (1984/85). *Cadernos Tsonga*. Maputo (não publicado).

Ribeiro, A. (1965). Gramática Changana (Tsonga). Caniçado, Editorial Evangelizar.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): CUMBANE, Rosário Inácio. As nuances do uso da dêixis espacial em Changana. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.42-61, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Cumbane, Rosário Inácio. (out. 2023). As nuances do uso da dêixis espacial em Changana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 42-61.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.62-84 | out. 2023.

Abordagem morfossintáctica da regência dos conectores adversativos: caso dos textos produzidos pelos estudantes do ensino pré-universitário em Malanje, Angola

João Domingos Pedro [1]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7151-7398
Celestino Domingos Katala [2]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7956-0139
Francisco Soares [3]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-6300-47352

RESUMO
Esta pesquisa tem como tema abordagem morfossintáctica da regência dos conectores adversativos, precisamente nos textos produzidos pelos estudantes da cidade de Malanje, Angola. O objectivo principal é: (i) descrever a abordagem morfológica e sintáctica na regência dos conectores adversativos nos textos produzidos pelos alunos; (ii) Analisar os fundamentos teóricos que sustentam as relações de sentido da abordagem morfossintáctica na regência dos conectores adversativos; (iii) Propor estratégias de ensino e aprendizagem da regência dos conectores adversativos nas aulas a serem ministradas aos alunos em questão e, seguidamente, observar se o emprego desses conectores se adequam ao momento em que estão a ser utilizados na frase, isto é, se correspondem às intenções comunicativas dos alunos. Assim sendo, para recolher e fazer análise interpretativa dos dados, utilizámos método comparativo, observacional, estatístico, bem como técnicas de observação directa, teste pedagógico, questionários aplicados aos alunos e a entrevista aplicada aos professores. Os resultados desta pesquisa apontam para as seguintes conclusões: os conectores adversativos apresentam posições sintácticas diferenciadas. O **mas** não possui a mesma mobilidade de outros conectores, isto é, o **mas** é empregue apenas no início da oração adversativa, enquanto o **porém**, **contudo**, **todavia**, **entretanto** e no **entanto** posicionam-se tanto no início da adversativa, quanto após o sujeito ou após o predicado. Constatou-se também que há falência no que diz respeito à produção de textos com pendor argumentativo, pelo que nos parece os professores não têm promovido a abrangência que têm os conectores nos discursos orais/escritos, a falta de predomínio do ensino implícito e explícito da gramática faz com que os professores não despertem o grande impacto pela produção de textos argumentativos.

PALAVRAS-CHAVE
Abordagem, Morfologia, Sintaxe, Regência, Conectores.

[1] Mestre em Letras-Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola. É docente do Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga a Mbande, Malanje, Angola. É docente de Sintaxe e Semântica do Português, Língua Cultura e Comunicação. É investigador nas áreas de humanidade, Línguas, Culturas, Didáctica e Comunicação e Linguagem. E-mail: kalendaneto23abril@gmail.com
[2] Licenciado em Letras-Língua e Literatura em Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto-Angola; é escritor e professor de Linguística Portuguesa e Análise Textual no Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento. E-mail: julianangolar@gmail.com
[3] Mestre em Letras-Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola. É Docente da Universidade Rainha Njinga a Mbande, Malanje, Angola, onde rege a Cadeira de Língua Portuguesa. E-mail soaresantonio1983@gmai.com

Morphosyntactic approach to the governance of adversative connectors: case of texts produced by pre-university students in Malanje, Angola

ABSTRACT
This research has as its theme a morphosyntactic approach in the conduction of adversative connectors in texts produced by students from Malanje, Angola. The main objective is: (i) to describe the morphological and syntactic approach in conducting adversative connectors in texts produced by students; (ii) Analyze the theoretical foundations that support the relations of meaning of the morphosyntactic approach in the regency of adversative connectors in their discourses; (iii) Propose teaching and learning strategies for the regency of adversative connectors in the classes to be taught to the students in question and, then, observe if the use of these connectors are appropriate for the moment in which they are being used in the sentence, that is, if correspond to the students' communicative intentions. Therefore, in order to collect and perform an interpretative analysis of the data, we used a comparative, observational, statistical method, as well as direct observation techniques, pedagogical tests, questionnaires applied to students and interviews applied to teachers. The results of this research point to the following conclusions: the adversative connectors present different syntactic positions. The adversative connector “mas” does not have the same mobility as other connectors, that is, the connector mas is used only at the beginning of the adversative clause, while the however, however, nevertheless, however and however are positioned both at the beginning of the adversative and after the subject. or after the predicate. It was also found that there is a failure with regard to the production of argumentative texts, as it seems to us that teachers have not promoted the scope that connectors have in oral/written discourses, the lack of predominance of implicit and explicit teaching of grammar makes so that teachers do not awaken the great impact of the production of argumentative texts.

KEYWORDS
Approach, Morphology, Syntax, Regency, Connectors

UTETULUKILU
O ufwenyenu kuku kwala ni ditona ukexilu wa undonda wa vula o matelu mu usoneku wa mikanda wa maxibulu a lwangu wa dikwiyi ni kayadi mu ulongelu wa mawenji ni kufundisa o madimanda ku xikola ya ditala ya kayadi ya ngana Zuze dya Kuluny mu mbanza ya Malanji mu ixi ya Ngola. Yala ni mbambe ya Malanji ya (i) kusoneka mu kayela o matelu a vulu mu wendeselu kwa maxibulu. (ii) kubanza o uzwelelu u kwatekesu o ukexilu wa umoxi mu kusoneka kwa maxibulu a ditola dya kayadi. (iii) kutela o jiphangu wa ulongelu ni wijidilu a usonekene wa vulu kwa kudilanga kwa maxibulu ni ma ubudisilu ku kayela, ni kutalesa o utelu wa itoni ya ubangelu wa kwa utelu wa kuzwela ni maxibulu. Mu ku kala kiki, phola kunona ni kubhanga o ubangelu wa kutonginina o itungwa ya jiphangu jya kusokelesa o itungwa ya utalesu lwambandu lwa kadilu, wa uzanzelu niulongelu, o ma ebudisilu a kwatelo o maxibulo ni kwebudisa o alongexi. O jiswilo wa kufwenya kwo londekeso phala o usukinu woso. O kulondekesa kwa ukexilu wa kamukwa. Moji ki kyenye mu kuvwua o musambu wa vudisa mu ukexilu woso mu umatekenu wenyioso. Mu kwivwuisa we kwala ufuilu kwa zwela o uxilu wa kusokoloka wa mikanda wa kudivwuisa, kwa yale o alongexi kala ni ubandelu. Wa uvudilu wala mu ezwelelu o wa dimi mba usonekenu, wa ku kamba o uyjidilu wa ulongi wa usenji wa usonekenu wa ubhe ni usokelesu u bhangesa o alongexi phala kusasumuna mu ubhangelu wa dikota mba yonene mu mukanda wa kudisokejyeka.

MABHA – A THEXI
Undonda; Ukexinu; Wa ubanzelu ni kussokejyeka o itoni.

Introdução

A prática docente permitiu-nos abordar construções agramaticais no âmbito da regência dos conectores adversativos nos textos escritos pelos alunos da 12.ª classe do

Curso de Ciências Econômicas e Jurídicas, nos alunos da Escola Secundária de São José de Cluny de Malanje, Angola. Na perspectiva de que nas línguas, há mecanismos de coesão que operam no interior das frases e na articulação entre frases, os quais podem ser gramaticais e lexicais e envolvem não só a habilidade no aprendente em compor enunciados corretos bem como conhecimento de regras no uso apropriado num determinado contexto, na medida em que, quando um indivíduo escreve ou fala, a sua intenção é de ser compreendido pelo leitor ou ouvinte, para que ambos partilhem o mesmo significado.

Nesta pesquisa, as análises da ocorrência regencial dos conectores adversativos nos textos dos alunos em causa foram feitas a partir das seguintes variações: negação de expectativa, oposição semântica, conectores como mecanismos de coesão pela marcação de nexos semânticos, descrição sintáctica dos conectores adversativos, descrição semântica dos conectores adversativos, casos em que os conectores adversativos marcam alteração de tópico discursivo, uso não recomendável dos conectores adversativos, utilização de conectores adversativos em situações não recomendáveis, usos de conectores em contextos em que um outro deveria ser seleccionado, pelo facto de serem os que encontramos maioritariamente expressos nos textos dos mesmos, o que prova que o texto argumentativo propicia o uso de adversativas com estes valores específicos.

O texto argumentativo busca o reflectir, o explicar, associando-se à análise, à crítica e, portanto, à argumentação. Com isto, é necessário que se faça referência aos casos em que os conectores ditos adversativos dão origem a produtos textuais superiores ao período, ou seja, assinalam a mudança de tópico discursivo, pois é possível constatar caso do género nos mesmos textos (Álvares, 2001, p. 95). Nesta configuração, quando se verifica o uso argumentativo desta construção, o contraste também se verifica ao nível das conclusões que cada um dos argumentos suporta.

1.Síntese do conceito “abordagem”: Morfossintaxe

No entender de Tavares (2012, p. 10), abordagem é o primeiro contacto com um determinado assunto ou problema; […]; modo de encarar algo. É nesta perspectiva, por via dos métodos e instrumentos de colecta de dados que foi possível verificarmos estruturas frásicas agramaticais no tocante à abordagem morfológica e sintáctica na regência dos conectores adversativos nos alunos da escola em apreço.

A sintaxe ocupa-se do estudo das relações que as palavras estabelecem entre si nas orações, relações entre as orações nos períodos. Quando se relacionam palavras e orações, criam-se discursos, ou seja, utiliza-se, efectivamente, a língua para que se satisfaçam todas as necessidades de comunicação e expressão. O conhecimento da sintaxe é, portanto, um instrumento essencial para o manuseio satisfatório das múltiplas possibilidades que existem para combinar palavras e orações (Moura, 2012), (Pascuall, 2011). É neste diapasão morfológico e sintáctico que a morfologia como área da linguística que tem a palavra como objecto de estudo e análise das mesmas, be como os processos de formação.

1.2.**Conceito de regência: abordagem sumária**

Na perspectiva de Cunha e Cintra (2014), a regência é o movimento irreversível de um termo regente a um regido. Reconhece-se o termo regido por ser aquele que é necessariamente exigido pelo outro (p. 642). Exemplo: a conjunção *embora*, pede o verbo no conjuntivo, mas o verbo no conjuntivo não exige obrigatoriamente a conjunção *embora*; logo a conjunção é o termo regente, e a forma verbal o termo regido.

Em outras palavras, a regência seria vista como a parte da gramática que trata das relações entre os termos da frase, verificando como se estabelece a dependência entre si (Terra, 2002, p. 165). A par do que nos apresenta Agostinho, Terra et *alli,* atribui-se o nome de regente ao termo que pede o complemento, como em (E3) e de regido ao complemento (da mãe), como em (E4).

(E3). Nesse momento, sinto o amor da minha mãe.

(E4). Amor da minha mãe.

Em (E3), há uma dependência entre os constituintes da oração, formando, assim, um todo significativo. Na frase referida, o verbo (termo regente) liga-se, diretamente, ao seu complemento (termo regido), estabelecendo uma relação de dependência. Em (E4), a expressão “da minha mãe”, complemento determinativo, subordina-se ao termo “amor”, nome. Diferente do que se verifica em (E4), porque, em (E4), a palavra “amor” é o termo regente e “da mãe” é o termo regido.

O aforismo “as palavras voam, o escrito permanece”. Marca uma distinção essencial entre dois produtos do acto de fala – a escrita e a oralidade. Com efeito, os discursos orais e escritos começam por se distinguir pela situação de comunicação – geralmente feita em presença e tendo o ar canal, na oralidade; em diferido e tendo por

meio um material duradouro, feita na escrita (Moura, 2012, p. 260). Para Moura, (2012), o "texto é coerente quando a sua organização lógico-semânticas à volta de um tópico lhe permite ser correctamente interpretado pelos esquemas cognitivos do destinatário" (p.258).

2.Conectores adversativos

Conectores adversativos "são articuladores do discurso que ligam dois termos ou duas orações em que um dos elementos transporta uma ideia de contraste […], palavras invariáveis que relacionam duas ou mais orações de uma oração. Casanova (2012, p. 98) & (Costa, 2010, p. 215).

2.1.Os conectores como mecanismos de coesão, pela marcação de nexos semânticos entre segmentos textuais

As gramáticas tradicionais, ao invés de conector usam o termo conjunção para designar meios de que a língua dispõe para estabelecer a ligação entre palavras, grupos de palavras e frases e, simultaneamente, para exprimir determinadas relações semânticas entre as unidades ligadas. A tradição gramatical também identificou as conjunções como elementos com uma função de ligação entre frases ou entre orações expressas por frases (Vilela & Koch, 2001, p. 259).

- As entidades semânticas conectadas podem ser de natureza diferente, isto é, podem corresponder a segmentos materiais do texto, a enunciações e aos conteúdos implícitos;
- Um mesmo movimento de conexão pode envolver mais do que duas entidades (por exemplo, a estrutura p MAS q envolve, além dos argumentos p e q, as conclusões implícitas que lhes estão associadas (respectivamente **r** e não **- r**);
- Quando o conector articula segmentos materiais do texto, não é garantido que esses segmentos ocorram imediatamente à esquerda ou à direita do conector (no exemplo O Sola já chegou. De facto, o carro dele está ali estacionado. Mas não tens nada a ver com isso. Aqui o antecedente do conector mas não é o segmento que o precede imediatamente, mas o que ocorre mais à esquerda);
- A dimensão dos segmentos textuais conectados não é previsível à partida: como sublinha Vilela, um conector pode articular parágrafos inteiros.

Os advérbios conectivos são utilizados para estabelecer nexos entre frases ou constituintes. Estes podem encontrar-se em relações de subordinação ou de coordenação

(Costa, 2008, p. 60). Entre vários advérbios conectivos apresentamos: **porém**, **contudo, então**, **assim**, etc.

Para o mesmo autor, os advérbios conectivos podem ter dois usos: ou são utilizados num contexto em que estabelecem a conexão entre, por exemplo, duas frases, como em (**1**):

(1) *Estou doente,* ***contudo*** *vou trabalhar; ou são utilizados apenas para reforçar uma conexão expressa por uma conjunção, como em (**2**):*

(2) *Quase todas as aves voam, mas os pinguins,* ***contudo,*** *não voam.*

A distinção entre os advérbios conectivos e as conjunções também pode ser estabelecida com bases no critério sintáctico, ou seja, com base na mobilidade dos advérbios conectivos. As conjunções surgem sempre no início da segunda oração, como se pode constatar em (**3**):

*(**3**) O Nzola está doente,* ***mas*** *a Kiesse o substituiu.*

A ocorrência destas noutra posição torna a frase agramatical, como se verifica em (**4**):

*(**4**) O Nzola está doente, a Kiesse,* ***mas****, substitui-o.*

Por seu turno, os advérbios conectivos podem ocupar outras posições, ocorrendo entre o sujeito e o predicado ou entre verbo e os seus complementos, como se pode verificar em (**5**) e (**6**):

*(**5**)* ***O*** *Nzola está doente,* ***contudo*** *vai às aulas.*

*(**6**): O Kiesse está doente, vai* ***contudo*** *às aulas.*

Portanto, a função do conector pode estar associada a diferentes categorias gramaticais, conjunções de coordenação, conjunções de subordinação, expressões adverbiais e preposicionais com função conectiva. Moura (2012, p. 203) ensina-nos que tanto para o português como para outras línguas, as conjunções de coordenação e conectores de coordenação: as primeiras correspondem às conjunções copulativas (e, nem), disjuntivas (ou, ou…ou…, nem…nem…, ora…ora…, quer…quer…) e adversativas (mas, senão) (Moura, 2012, p. 165); os segundos compreendem conectores contrastivos (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto), explicativos (pois, que, porque, porquanto) e conclusivos (*logo*, *pois*, *assim*, *portanto*, *por isso*, *por conseguinte*, *por consequência*).

Relacionando o conceito apresentado por Moura, constatámos que a distinção estabelecida tem que ver com o facto de os (hodiernamente chamados) conectores de

coordenação não manifestarem todas as propriedades formais atribuídas aos conectores, como poderemos constatar no ponto seguinte, ao estabelecermos as diferenças entre o *mas* e os outros conectores adversativos.

2.2.Descrição sintáctica dos conectores adversativos

O principal conector adversativo, tanto em português como na maior parte das línguas europeias, é o *mas*, e o seu correspondente nas outras línguas, pelo que uma grande parte dos estudos sobre construções adversativas tem sido feita com base na análise do comportamento sintáctico-semântico desta unidade (cf., por exemplo, R. Varela, 2000). Segundo Tomás, (2003, apud Varela, 2000, p. 183) realça que:

> além de *mas*, a gramática tradicional é praticamente unânime em apresentar porém, todavia, contudo, no entanto e entretanto como outros conectores conjuncionais coordenativos adversativos. Em termos sintácticos, estes conectores não apresentam todos os mesmos comportamentos, distinguindo-se claramente mas dos restantes.

É conveniente chamar a atenção, ainda, para as implicações da opção por estruturas com *mas***.** O jogo enunciativo composto da oposição entre os enunciadores, da orientação argumentativa e da articulação entre as duas orações cria vários caminhos na organização textual (Guimarães, 1987, p. 121). Inicialmente, mostramos, que o *mas* só é empregue no início da oração adversativa, como se atesta de novo em (**7**):

*(**7**) O Sola tocou a campainha, **mas** a Kiesse não atendeu.*

Se este conector ocupar outras posições a frase tornar-se-á agramatical[4]:

*(**8**) O Sola tocou a campainha, a Kiesse **mas** não atendeu.*
*(**9**): O Sola tocou a campainha, a Kiesse não **mas** atendeu.*
*(**10**): O Sola tocou a campainha, a Kiesse não atendeu **mas.***

Este facto não ocorre com os outros conectores em estudo, cujas posições nas frases podem ser diferentes: no início da oração adversativa, como se ilustra em (**11**), após o sujeito, como se atesta em (**12**) e depois do predicado, como se verifica em (**13)**:

*(**11**) O Sola tocou a campainha, **todavia/contudo/porém**… a Kiesse não atendeu.*
*(**12**) O Sola tocou a campainha, a Kiesse **todavia/contudo/porém**… não atendeu.*
*(**13**) O Sola tocou a campainha? a Kiesse não atendeu **todavia/contudo/no entanto…***

[4] Desvio ao uso da **norma** que não funciona como modelo dentro de uma comunidade linguística. No nosso país, costuma apontar-se como **língua padrão.**

Tomás (2003, pp. 71-72), também estabeleceu diferenças entre estas unidades, chegando à conclusão de que tal diferença passa pela mobilidade que as mesmas apresentam. Este autor, à semelhança do que foi exposto por Terra et *alli* (2002, p. 531), através de testes sintácticos, também provou que todas elas podem ocorrer em início absoluto de 2º membro; simplesmente, enquanto para *mas* esta é a única posição aceitável, as restantes unidades apresentam maior mobilidade.

Ainda de acordo com Tomás, outra das principais diferenças passa pelas possibilidades de combinação destas unidades com a conjunção coordenativa copulativa, enquanto *mas* resiste a esta combinatória (cf. **14**), tal resistência parece não se verificar com as restantes unidades, como se pode observar em (**15**):

*(**14**) A encomenda foi enviada há um mês **e, mas,** os correios ainda não a entregaram.*
***(15)** A encomenda foi enviada há um mês **e, porém/todavia/contudo/no entanto/entretanto,** os correios ainda não a entregaram.*

Como se pode constatar nos exemplos (7) a (15), nas estruturas adversativas a ordem oracional é fixa. A oração que contém o conector adversativo surge sempre em segundo lugar, não podendo ocorrer no início da estrutura. Nos exemplos (14) e (15) está bem evidente que o conector mas não pode co-ocorrer com a conjunção copulativa e, co-ocorrência esta permitida pelas restantes unidades.

Para terminar o inventário sobre as diferenças entre estas unidades, Tomás fez uma abordagem do comportamento das mesmas perante os testes sintáctico-semânticos apresentados por Peres (1997), nomeadamente, possibilidade de encaixamento da construção resultante da conexão como complemento de um verbo, como em (**19**):

*(**16**) O Nzola sabe que [a encomenda foi enviada há um mês, mas os correios ainda não a entregaram].*

No enunciado (16), as duas orações da construção entre parêntesis funcionam como complemento do verbo, isto é, o Nzola sabe que a encomenda foi enviada há um mês e também sabe que os correios ainda não a entregaram. Vejamos agora o que acontece com a estrutura que envolve os outros conectores adversativos:

*(**17**): O Sola sabe que [a encomenda foi enviada há um mês, **porém/todavia/contudo/no entanto/contudo/entretanto** os correios ainda não a entregaram].*

Em (17), a frase introduzida por porém, todavia... não parece funcionar como complemento do verbo saber: o Pedro apenas sabe que a encomenda foi enviada há um mês.

Um outro teste apresentado por Tomás, é a possibilidade de ocorrência do produto final resultante da conexão no escopo de um advérbio de frase, como em (**18**):

(18) *Possivelmente [a encomenda foi enviada há um mês* ***mas*** *os correios ainda não a entregaram].*

No enunciado (18), toda a estrutura entre parêntesis encontra-se no escopo do advérbio de frase. Veja-se agora (19):

(19): Possivelmente [a encomenda foi enviada há um mês, ***porém/todavia/contudo/no entanto/entretanto*** *os correios ainda não a entregaram].*

Em (19) apenas a primeira proposição encontra-se dentro do escopo do mesmo advérbio. A partir destes testes é possível concluir, e de acordo com Tomás (1997, pp. 777-778), que as construções adversativas com ***mas*** são produtos frásicos, enquanto as adversativas com porém, todavia, contudo, no entanto e entretanto são produtos textuais não frásicos.

Todas as diferenças anteriormente apontadas fundamentam a oposição/distinção entre *mas* e os restantes conectores. Assim, parece claro que *mas* ilustra as características dos conectores adversativos protótipos (*mas* é uma conjunção de coordenação que dá origem a frase complexa), ao passo que porém, todavia, contudo, no entanto e entretanto se comportam de forma diferente, daí a designação de “advérbios conectivos”.

3.Descrição semântica dos conectores adversativos

Os conectores adversativos apresentam primeiramente valor de contraste embora possam, cumulativamente, veicular outros valores (Casanova, 2012, p. 321). Os aspectos semânticos das construções adversativas têm sido estudados, sobretudo, a partir da análise do conector *mas*, de tal modo que têm sido identificados diversos usos de **mas**. Embora sem querermos generalizar os valores adversativos de *mas* a todas construções em que ocorrem, julgamos que os valores identificados configuram um quadro mais ou menos completo da semântica das construções adversativas.

No nosso estudo sobre os conectores adversativos entendemos por diferenças semânticas todas aquelas que dizem respeito ao significado, e ao conteúdo, ao valor dos conectores. Esse significado será estabelecido através de traços que determinarão as diferenças e semelhanças entre os valores dos conectores, orientando o seu uso nos textos produzidos pelos alunos. A abordagem semântica, nesta pesquisa, teve como suporte os estudos de Varela (2000) e Tomás (2003), a partir deles distribuímos as variações de significados dos conectores adversativos em dois grupos, como veremos a seguir. Concordamos também com as observações que os autores fazem sobre a impossibilidade de se determinar de forma fechada as diversas manifestações semânticas dos conectores ditos adversativos.

Na verdade, a nossa análise poderá ocorrer através de aproximações. Observamos ainda que estamos a levar em consideração todas as ocorrências desses conectores, independentemente de sua localização na frase: início, meio ou fim. Neste contexto, propomos duas variações básicas de significado para os conectores adversativos, nomeadamente, negação de expectativa e oposição semântica. Assim, ao definirmos os traços significativos para os conectores mas, porém, contudo, entretanto, todavia, no entanto, como de negação de expectativa e de oposição semântica[5], esses traços serão vistos dentro de uma teoria de enunciação. Vejamos os exemplos a seguir apresentados:

- **Negação de expectativa** → na construção p mas/ entretanto/ contudo/ todavia/ no entanto/ porém q, q nega a expectativa aberta por p. De facto, a negação de expectativa envolve um contraste entre a expectativa aberta pelo primeiro membro e o que se afirma no segundo (p→r e q anula r, dado que corresponde a ~r).

Veja-se (**20**):

(20) *O Sola preparou-se para o exame (p),* ***mas/ entretanto/ contudo/ todavia/ o entanto/ porém*** *não passou de classe. (q)*

Em (20), afirma-se que, mesmo tendo-se preparado para o exame, o Sola não passou de classe. Percebemos que q nega a expectativa aberta por p na medida em que se declara que a acção (de preparar o exame) não surtiu o efeito esperado (passar de classe). Esta análise converge com a proposta de (Ducrot, 1980): ao enunciar p, o falante

[5] Normalmente se aponta o valor de contraste como valor básico marcado pelos conectores em apreço. No caso da oposição semântica, há um contraste antitético entre os conteúdos proposicionais expressos no 2º membro da construção. Quando se verifica um uso argumentativo desta construção, o contraste também se verifica ao nível das conclusões que cada um dos argumentos suporta.

expressa um argumento que aponta para uma conclusão r (implícita), conclusão essa que q vem anular.

- **Oposição semântica** → p e q descrevem duas situações que contrastam entre si, como em (**21**):

(21) *A Kiesse é muito organizada (p),* ***mas/ entretanto/ contudo/ todavia/****…sua amiga é desorganizada (q).*

Em (21) observamos que a oração (q) introduzida pelos conectores adversativos não apresenta nenhuma negação de expectativa aberta pela oração (p), mas simplesmente contrasta antiteticamente duas situações, isto é, a Kiesse é organizada, já a amiga é desorganizada. Percebemos também que no contraste entre os dois enunciados há uma mesma característica ou propriedade (ser organizada) que se presta a uma comparação.

É importante salientar, neste ponto, que o contraste, muitas vezes pode estar ao serviço de uma estratégia argumentativa, numa situação em que uma construção do tipo p *mas* q pressupõe uma certa conclusão r, para a qual p é o argumento e q um contra argumento, como ilustra a situação de diálogo patente no exemplo (**22**).

(22) A: - Temos de contratar uma secretária para fazer parte da nossa equipa de trabalho.

B: - Já temos em vista duas candidatas, a Kiesse e a sua amiga Njinga. Na tua opinião, com quem ficaremos?

A: - (p) A Kiesse é muito empenhada, *mas* é desorganizada (q).

O conector *mas* no diálogo (22) é um indicador para o alocutário/leitor/ouvinte de que a conclusão que se deduziria normalmente de (p) não terá lugar, pois (q) é mais forte. Concretizando: ser muito empenhada é um argumento favorável para a escolha da Njinga (conclusão r), mas ser desorganizada é um argumento desfavorável para essa escolha (conclusão ~r). O argumento apresentado na segunda oração (q) tem mais peso argumentativo do que o da primeira (p).

O sentido da argumentação de toda a frase encontra-se na segunda oração ou no segundo argumento; este é, portanto, o argumento decisivo. O falante “A” não defende a contratação da Kiesse, pelo que se infere que defende a contratação da Njinga. Assim sendo, quando se verifica um uso argumentativo desta construção, o contraste também se verifica ao nível das conclusões que cada um dos argumentos suporta.

3.1.Situações em que os conectores adversativos marcam a mudança de tópico discursivo

Ao longo da pesquisa fizemos referência à negação de expectativa e à oposição semântica. No entanto, nos mesmos textos constatamos que os conectores adversativos, além de darem origem as frases complexas por coordenação, também iniciam um novo período, marcando a mudança de tópico discursivo, dando origem a produtos textuais coesos e coerentes. Atentemos ao seguinte exemplo:

(23) (p) "…neste momento há um grande défice de transporte semicolectivos vulgo táxi, devido a apreensão que a polícia tem feito para com os táxis ilegais, **mas** são esses mesmos táxis ilegais que nos livram dos apertos do dia-a-dia". (q).

Em (23) o **mas** deveria dar início a um novo período, através de uso de um ponto final, pois não introduz uma oração adversativa. Julgamos que este conector introduz uma nova etapa da argumentação do aluno, um novo tópico discursivo, não contrastando situações, nem negando uma expectativa. Ao sublinhar que "são esses mesmos táxis ilegais que nos livram dos apertos do dia-a-dia", o aluno pretende levar o leitor a concluir que "a polícia não deveria apreender os táxis ilegais".

Esta mudança de tópico discursivo também pode ser constatada no exemplo (24), como se pode verificar a seguir:

(24) (p) " Acusa-se a crise internacional de ser o maior influente na problemática dos preços, **porém** nos países vizinhos os preços estão em equilíbrio". (q).

Neste exemplo, à semelhança do que se verificou em (24), antes do **porém** deveria haver um ponto final. Julgamos que aqui também não existe nenhum contraste, nem negação de expectativa. Além dos exemplos acima indicados, apresentamos a seguir outros casos em que os conectores adversativos parecem igualmente interligar segmentos textuais superiores ao período, marcando mudança de tópico discursivo.

Como se pode depreender dos exemplos apresentados, os conectores adversativos não só dão origem a frases complexas por coordenação, ou seja, nem sempre articulam orações adversativas, mas também marcam a mudança de tópico discursivo, sendo que o novo tópico inicia um rumo argumentativo que de alguma forma contrasta com a orientação argumentada do enunciado precedente.

3.2. Aplicação inadequada dos conectores adversativos

Uma das características funcionais dos conectores adversativos é o facto de estes possuírem um significado de processamento que consiste, basicamente, na possibilidade

que têm de dar instruções sobre a forma como deve ser processada a informação conceptual presente em cada uma das unidades conectadas.

A partir dessa visão, é possível perceber que os conectores, de um modo geral, não são simplesmente elementos que servem para unir as partes (sintagmas, orações, enunciados) de um texto. Na verdade, eles são itens linguísticos tão importantes num texto, sendo que o emprego inadequado de um ou de outro pode acarretar problemas comunicativos (Costa, 2008). Nos textos escritos pelos alunos constatamos a existência de vários casos do uso inadequado de conectores adversativos, nomeadamente: usos de conectores em contextos que não os autoriza ou legitima o uso desse conector (o conector está a mais) e uso de conectores em contextos em que um outro deveria ser seleccionado, como veremos a seguir.

3.3.Utilização de conectores adversativos em situações em que não se recomendam

No decurso da investigação, constatámos situações de incoerência textual, ou seja, situações em que os conectores expressam um nexo contrastivo num contexto que não o autoriza: os conteúdos proposicionais de (p) e (q) não mantêm entre si nenhuma oposição antitética. Por outro lado, (p) não activa uma inferência anulada por (q). Observe-se o exemplo seguinte:

(25) *(p) "Há tempos era um problema grave,* ***mas*** *nos dias de hoje as estradas angolanas parecem pequenas. Mesmo com o aumento dos transportes ainda não se pode chegar a certas localidades ou distritos […]". (q).*

Em (25), o conector **mas** expressa um nexo contrastivo num contexto que não o autoriza, pois entre as proposições (p) e (q) não existe nenhuma relação de carácter opositivo. Em condições normais, neste exemplo, o conector **mas** deveria assinalar uma inversão da orientação argumentativa, introduzindo então o argumento mais forte que orientasse o discurso para a conclusão desejada, o que não acontece. A mesma situação pode ser verificada no exemplo seguinte:

(26) *(p) "No nosso país os problemas de transporte são vastos e causam-nos vários transtornos nas nossas rotinas do quotidiano.* ***Mas*** *embora existam os transportes muitas vezes fazem-nos falta devido a mudança ilegal das rotas desviadas pelos próprios motoristas". (q).*

No exemplo (26), o conector **mas** poderia ser suprimido sem provocar alterações de sentido. Ou seja, o conector parece estar a mais, foi adicionado indevidamente. A sequencialização semântica do texto é garantida pela concessiva introduzida por **embora** (Koch, 2013, p. 234). A partir dos exemplos acima apresentados pode-se atestar que, nos

casos em que os conectores adversativos expressam um nexo contrastivo num contexto que não o autoriza, o texto torna-se incoerente.

3.4.Utilização de conectores adversativos em situações em que um outro deveria ser seleccionado

Como referimos nos pontos anteriores, estão visíveis as situações de incoerência textual, ou seja, casos em que os conectores adversativos são usados em contextos em que um outro deveria ser seleccionado. Observem-se os exemplos seguintes:

(27) *(p) "Há problema de transporte em Angola,* ***porém****, se formos a verificar, nas paragens, principalmente naquelas horas denominadas horas de ponta, podemos ver que tem havido muitas enchentes". (q).*

(28) *(p) "No nosso país é muito difícil encontrar o transporte nas devidas condições para chegar a tempo ao local de trabalho* ***no entanto*** *muitos trabalhadores bem como estudantes chegam tarde ao seu sector por conta do transporte". (q).*

Nos exemplos (27) e (28), o uso do **porém** e **no entanto** é completamente inadequado. A nosso ver, nestes exemplos, o conector adequado parece-nos ser um reforçativo, por exemplo "**de facto**" ou "**com efeito**" (marcadores de um reforço do que foi dito anteriormente). Esta situação também pode ser verificada em (29):

(29) *(p) "É de se acreditar que vivemos num país subdesenvolvido,* ***no entanto*** *demonstramos a falta de organização para tentar minimizar o problema". (q).*

Em (29), o uso do **no entanto** é completamente inadequado. O nexo que ligaria de forma congruente os dois enunciados seria um nexo consequencial ou conclusivo, que o conector, por isso sinalizaria de forma adequada. Como se pode observar neste ponto, à semelhança do que aconteceu no ponto anterior, nos casos em que os conectores adversativos são usados em contextos em que um outro deveria ser seleccionado, o texto também se torna incoerente.

3.5.Estratégias de ensino - aprendizagem da regência dos conectores adversativos

Para Aitchion (apud Quivuna, 2008, p.103), o "ensino da gramática da língua portuguesa no nível básico é, sem dúvidas, uma questão complexa […]". Até ao momento, na perspectiva de Quivuna, não foi encontrada uma solução para o ensino da gramática que seja aplicada a todos os alunos ou que possa ajudá-los a dominar todas as regras gramaticais". Esta complexidade também se faz sentir no nível médio, visto que, tal

como no nível básico, neste nível também ainda não foi encontrada uma solução para o ensino da gramática.

Este facto pode ser constatado, por exemplo, quando se ensina as regras funcionais dos conectores adversativos. Quando se ensina estas regras, os conectores são apresentados aos alunos apenas ao nível da conexão de orações, no âmbito da frase complexa por coordenação, não sendo perspectivada a sua função textual/argumentativa. Para esta questão existe um vasto conjunto de opções metodológicas, por exemplo, os chamados ensino explícito e implícito. Estas opções podem ser tomadas em consideração no ensino-aprendizagem do uso dos conectores adversativos, como veremos a seguir.

3.6.Ensino explícito e implícito da regência dos conectores adversativos

Segundo Quivuna, (2008, p. 95 – 96) considera que "a gramática está a ser ensinada de forma explícita quando se fornecem aos alunos regras ou parte de regras gramaticais […]. Assim sendo, tomando em consideração esta abordagem, relativamente ao ensino explícito e implícito dos conectores adversativos, primeiro pode-se explicar aos alunos qual é o valor semântico destes conectores, e que além de **mas**, os gramáticos são praticamente unânimes em apresentar **porém**, **todavia**, **contudo**, **no entanto** e **entretanto** como outros conectores conjuncionais coordenativos adversativos. Em segundo, explicar-lhes que, em termos sintácticos, estes conectores não apresentam todo o mesmo comportamento, distinguindo-se, claramente, **mas** dos restantes, apresentando exemplos como os dos subtítulos 4.; 41.; 42.; 4.3 e seguintes, deste artigo, submetendo-os, por exemplo, a classificação das orações, no âmbito da frase complexa por coordenação, clarificando, através de exemplos paradigmáticos, os nexos semânticos expressos (Mateus et. al. (2003).

No ensino explícito, é importante que se trabalhem diversos conectores, nos exercícios, e não apenas o **mas**. A escrita dos alunos seria mais rica se fossem capazes de mobilizar um uso diversificado de conectores. Ou seja, o conhecimento explícito da língua, e no caso vertente dos vários conectores que marcam contraste (em sentido lato), certamente se traduzirá na capacidade de o mobilizar em situações de produção escrita. O ensino explícito da gramática envolve também aspectos de natureza semântica e não apenas aspectos formais, morfossintáctico. Esse ensino pode promover níveis mais elevados de literacia linguística, e consequentemente promover um nível superior de mestria da língua, com repercussões no plano da escrita (Quibongue, 2010, p.29-30).

Sugerimos esta metodologia, porque acreditamos que os alunos que recebem a instrução gramatical podem ultrapassar os que a não recebem, tanto em termos de velocidade de aquisição quanto em termos de nível de competência atingido. No entanto, isso não quer dizer que o aluno precise de decorar regras gramaticais, mas sim focalizar a forma, e analisar explicitamente o nexo semântico veiculado pelo conector adversativo.

Sob nosso ponto de vista, não basta focalizarmos apenas o ensino explícito, pois o aluno na tentativa de usar modelos fornecidos pelo professor ou pelos materiais de ensino, pode acabar cometendo erros sobre generalização, ou seja, aplicar uma certa regra num contexto inapropriado. Diante do expresso acima, concordamos com a ideia de que é necessário que o ensino *explícito* do uso dos conectores adversativos que se coloque também um espaço ao ensino *implícito*, isto é, à criação de oportunidades para o uso "natural" destes conectores, ou seja, o uso mais próximo possível daquele encontrado em situações autênticas. Deste modo, a competência de uso destes conectores será também adquirida como mera consequência da focalização da atenção do aluno no significado (M. Olga Azevedo; M. Isabel Freitas. M. Pinto; M. Carmo A. Lopes, 2012, p.73).

Tendo em consideração a afirmação de Lopes, segundo a qual o papel do professor neste processo é bastante significativo, porquanto deve empregar técnicas que ajudem o aluno a descobrir as variações básicas de significado dos conectores adversativos, tais como: negação de expectativa, oposição semântica, entre outras. Assim, primeiro, o professor pode propor ao aluno que crie determinadas estruturas, ou que escreva um texto para verificar como é que ele usa os conectores adversativos.

Segundo, pode procurar fazer o aluno reflectir sobre o que ele já produziu, tomando em consideração as variações básicas de significado atrás referidas. Estes mecanismos vão fornecer um relato sobre o que o aluno está a conseguir aprender e o que ainda não conseguiu. Terceiro, o professor pode escolher um texto que contém os conectores adversativos, recomendar aos alunos que os identifiquem dentro dos períodos e explicar a funcionalidade dos mesmos dentro destes períodos, ou seja, identificar e explicar os valores semânticos estabelecidos por estes conectores, dentro dos períodos onde se encontram. É importante ainda que, os alunos realizem vários trabalhos em grupo, escolhendo-se um tema para discutir, de forma a obrigá-los a criar ideias e a desenvolvê-las. Para além deste exercício, os alunos podem praticar exercícios dentro e fora da sala de aulas, tais como análise e interpretação de textos e testes de compreensão.

4.Resultado dos questionários

Nesta secção, procedemos a apresentação de maneira geral, dos dados evidenciados no quadro teórico e da influência dos dados colhidos através do teste pedagógico aplicado aos alunos da 12.ª classe bem como dos questionários aplicados aos mesmos, os quais permitiram constatar que a sintaxe dos conectores adversativos, sob a perspectiva da coesão e coerência discursiva e comentamos a funcionalidade desses conectores dentro de cada período, em relação ao texto como um todo significativo.

Quadro n.º 1: Resultados do teste pedagógico aplicado aos alunos

Categoria	Variável	Fn	F%
Quais são os conectores adversativos que você conhece?	Sim	12	40%
	Não	18	60%
	Total	30	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme ilustra o quadro acima, foi-nos possível obter os seguintes resultados: 12 alunos que representam 40%, respondeu que conhecem os conectores adversativos, como palavras que ligam as frases (orações); 18 alunos que perfazem 60%, não respondeu, o que impele dizer que desconhecem esses elementos essenciais que articulam as frases, na perspectiva da produção textual argumentativa. Segundo (Vilela e Koch, 2001, p. 259), “conectores ou conjunções são meios que estabelecem a ligação entre palavras, grupos de palavras e frases e, simultaneamente, para exprimir determinadas relações entre as unidades ligadas”.

4.1. Resultados dos guiões da entrevista dirigida aos alunos

Analisámos de igual modo os dados através da entrevista aplicada aos (30) alunos que fazem parte da nossa amostra. Na primeira questão que solicitamos aos alunos sobre (o que você acha sobre os conectores adversativos?), dos (30) alunos questionados, (21) o que representa (70 %) declarou não saber rigorosamente o conceito de conectores, ao passo que (05) o equivalente a (16.6%) confirmou saber o conceito dos mesmos e a sua preponderância. O que quer dizer que os alunos maioritariamente não têm noção sobre o assunto. Pois que, o desconhecimento dos mesmos pressupõe a irrelevância do estudo dos conectores no âmbito regencial.

E, (04) alunos que representam (13.3%) salientou que têm mais ou menos a ideia do que se tratava. Assim, dá-nos a ideia de que não tem havido muita dinâmica por parte dos professores, no que diz respeito à ilustração da mobilidade dos conectores adversativos, durante as suas aulas. Pois, pela declaração que os alunos nos apresentaram podemos constatar que para se compreender melhor o fenômeno da abordagem morfossintática dos conectores adversativos, importa compreender previamente a abrangência da morfologia e da sintaxe dos conectores, já que segundo (Lopes, Pinto, Moura et al. 2012), é através dos quais que se compreende a função textual argumentativa dos discursos orais/escritos, fazendo com que haja coerência e coesão no discurso (p.165).

Assim sendo, pensamos que para se desenvolver a competência linguística e comunicativa dos alunos, parte precisamente no que Nascimento e Pinto (2006) alenta, que a competência linguística designa o conhecimento da língua, em várias vertentes […], organização das frases nas frases e identificação da significação (p.20). Quanto a segunda questão sobre (quais são os conectores adversativos que você conhece? e, como eles se articulam?), através da entrevista, percebemos que, (22) alunos que configuram (73.30%) declarou não conhecer, e (8) alunos que representam (26.70%) respondeu positivamente.

Assinalando a ideia do autor acima, entendemos que, primeiramente os professores tinham de identificar e definir os conectores adversativos, a fim de saber com precisão, qual é o valor semântico dos mesmos. Em seguida explicar-lhes que, em termos sintácticos, estes conectores não apresentam o mesmo comportamento. Na terceira questão (porquê que os conectores adversativos propiciam coerência e coesão textual?). Aferimos que, (20) alunos que representam (66.7%), mostraram não ter a mínima noção sobre o assunto, e (10) alunos que perfazem (33.3%) responderam atabalhoadamente.

Esses dados contraditórios, oriundos das respostas dos alunos, levou-nos a deduzir que há muito que se fazer. Isto impele dizer que, os professores não estão a criar textos argumentativos para que os alunos possam se exprimir livremente e em seguida explicar-lhes o valor que têm os conectores nos textos e como um texto deve ser coerente e consequentemente coeso. É necessário que o ensino explícito do uso dos conectores adversativos ceda também espaço ao ensino implícito, isto é, à criação de oportunidades para o uso natural destes conectores […], deste modo, a competência de uso destes conectores será também adquirida como mera consequência da focalização da atenção do aluno no significado (Quivuna et *alli*, 2008, pp. 95 – 96).

Na quarta questão, com a qual pretendíamos saber o por que razão acha que as frases podem ser coordenadas umas às outras através das conjunções e locuções coordenativas?), 17 alunos equivalentes a 56.6% precisou que são as conjunções que ligam as palavras; ao passo que 10 alunos que representam 33.3% subscreveu que conhecem apenas as frases no âmbito da frase complexa, onde se evidencia por exemplo as conjunções coordenadas causais, temporais, etc: e 3 alunos que representam 10% respondeu, apontando que, conjunções ou conectores são palavras que ligam as orações e que podem mudar a significação das mesmas em função do seu emprego.

Com isso, percebemos que os alunos têm fraco conhecimento sobre organização frásica, coordenação e uso dos conectores frásicos do ponto de vista sintáctico-semântico. Na visão de (Lima, 1986 e (Coseriu, 1967, p. 222), no "texto é possível encontrarmos não só procedimentos linguísticos, ou sistemáticos da língua, mas também todas as possibilidades de utilização do discurso". Com isto, pensamos que as análises textuais que propomos não se dão de modo superficial, mas de forma que seja feito um estudo que envolva os componentes sintáticos, semântico e pragmático de maneira integrada.

4.2. Resultado da entrevista aplicada aos professores

Com intento de averiguarmos o conhecimento sobre a abordagem morfossintática na regência dos conectores adversativos, selecionamos três questões que perfizeram o leque de respostas dos professores. Ao procedermos a entrevista, constatámos que um dos professores desconhece precisamente a função sintáctica dos conectores adversativos e, como se não bastasse, demonstrou despreparação para leccionar a disciplina da Língua Portuguesa, visto que está a formar-se em Sociologia, desajustando-se, do princípio de especialidade de que faz menção (Quivuna, 2014, p. 160). Por outro lado, Azevedo (2010, 119) alerta que "o facto de ser falante de uma língua não impele o nível reflexivo e sistematizado da referida língua para poder ensiná-la".

Sobre o assunto no parágrafo acima, pensamos que os professores têm de administrar disciplinas específicas que vão ao encontro das suas áreas de formação académica. De igual modo, (Mudiambo, 2010, p. 19) descreve que " o papel da didáctica das línguas dentro da interdisciplinaridade centra-se no facto de que toda e qualquer disciplina deve ser ensinada através de uma língua dominada pelos actores do processo docente- educativo".

Desta feita, a utilização da metodolologia ajustada da língua da parte do professor ao leccionar uma determinada cadeira escolar, vai contribuir para o desenvolvimento de competências, e seguramente, proporcionar uma sofisticada mestria linguística. É nesta vertente que é aconselhável que o professor tenha formação em ensino da língua portuguesa. Somos a deixar claro, que não temos qualquer objecção a isto, apenas concordamos com os princípios apresentados pelos profissionais académicos descritos acima.

No que diz respeito à primeira questão (que dinâmica o professor usa para que os alunos tenham a capacidade de identificar os conectores adversativos e suas funções num texto? Sobre esta questão, o professor bacharel em ensino de língua portuguesa, apresentou argumentos convincentes, como criar textos onde haja inúmeros conectores, e pedir aos alunos que identifiquem os conectores adversativos, a diferença que há entre o *mas* e os restantes, para que os alunos aprendam a argumentar sobre um determinado assunto, ensinar rigorosamente temas ligados ao funcionamento da língua, etc.

Já o segundo professor, que é o titular da turma em que trabalhamos, não soube responder com precisão, deixando mesmo a conversa em branco. Entretanto, perguntamos o seguinte: se o professor é um dos principais elementos do processo de ensino-aprendizagem, se não mesmo o orientador da turma, como não domina as temáticas a serem abordadas? Como poderá ajudar os seus alunos a progredir se ele próprio não tem domínio sobre assuntos inerentes? Factos para reflectirmos. Para dar sustentabilidade às declarações vindas dos professores, atemo-nos ao que Quivuna (2014, p.161) pontuou que “ o professor é aquele que tem mestria didáctica[…]; um bom professor de língua deve ser o modelo de imitação dos seus alunos.

Na segunda questão, (sendo professor de língua portuguesa, como faria para que o ensino da língua portuguesa seja visto como prioridade do ponto de vista da morfossintaxe dos conectores adversativos?). O primeiro professor reconheceu que é preciso que se invista no ensino da língua portuguesa, pelo fato de ser a língua de escolaridade e que todos os professores usam para lecionar as demais disciplinas. Pois, quando se tem argumentos suficientes sobre a língua vernacular, maior facilidade se tem para interpretar outras disciplinas. Já, o segundo professor acha que o grande problema está nos programas, materiais didáticos que não cabem para todos, salários baixos, etc. resposta que, em nosso entender não são justificáveis.

Segundo Azevedo (2010, p. 118) “ao nível da dimensão científico-pedagógica, o professor deve possuir conhecimentos atuais, solidamente fundamentados por uma

prática reflexiva e interactuante, em, pelo menos, três domínios": formação linguística, formação psicológica e formação pedagógica. A par do exposto acima, dá-nos entender que o fato de ler gramáticas ou qualquer material que seja, não habilita qualquer professor a lecionar a disciplina de língua portuguesa, é necessário e imperioso que seja um profissional especialista em ensino da língua portuguesa. De fato, professores com esta limitação didáctico-pedagógica, não se revelam no que nos diz (Mudiambo, 2010, p. 11), quando afirma que "o professor é tido como guardião, aquele que é o transmissor dos saberes e valores […]". Desta forma, pensamos que esse professor tem várias funções: informar, conservar, renovar, animar, organizar, avaliar e educar. Pois, que é esse o professor que se almeja nos dias de hoje. Aquele que se revê na mudança e no crescimento do homem e não aquele que só pensa no dinheiro, etc.

Conclusões

A partir da abordagem morfossintáctica da regência dos conectores adversativos, e através dos métodos e técnicas de investigação, chegamos há algumas conclusões que acreditamos ser as mais importantes desta investigação. Os resultados evidenciaram que se faz necessário propor aos alunos actividades em que se evidencie os conectores adversativos e suas mobilidades, que visem ajudá-los a argumentar. Além disso, é importante e necessário que use os mecanismos gramaticais disponíveis nas gramáticas da língua portuguesa.

Aferimos que, os alunos conhecem apenas os conectores ao nível de conexão de frases complexas, e não no âmbito em que devem respeitar as relações lógicas e semântico-pragmáticas que permitem conceber uma unidade de sentido, perspectivando a sua função textual/argumentativa. Verificamos também que, o professor titular da turma em causa não apresenta conhecimentos suficientes para leccionar a disciplina de Língua Portuguesa, visto que está a formar-se em Sociologia e não em ensino da Língua Portuguesa. O professor não dá lugar ao ensino implícito, para que os alunos criem oportunidades para o uso natural dos conectores adversativos.

Presumimos que o professor não está munido de conhecimentos, no que diz respeito às intervenções pedagógicas que visam promover a aprendizagem efectiva da língua, principalmente no que concerne à abordagem morfossintáctica dos conectores adverbiais. Assim sendo, apresentámos estratégias de ensino - aprendizagem em sede da regência dos conectores adversativos, tomando em consideração abordagem, relativamente ao ensino explícito e implícito dos conectores adversativos, com os quais, e

na perspectiva de vários autores abalizados na matéria; explicar primeiro aos alunos qual é o valor semântico destes conectores, e que além de *mas*, os gramáticos são praticamente unânimes em apresentar *porém*, *todavia*, *contudo*, *no entanto* e *entretanto* como outros conectores conjuncionais coordenativos adversativos. Em segundo, explicar-lhes que, em termos sintácticos, estes conectores não apresentam todo o mesmo comportamento, distinguindo-se claramente *mas* dos restantes, apresentando exemplos como os dos pontos 4.; 41.; 4.2. e seguintes e submetendo-os, por exemplo, a classificação das orações, no âmbito da frase complexa por coordenação, clarificando, através de exemplos paradigmáticos, os nexos semânticos expressos.

REFERÊNCIAS

Almeida Costa, J. et al. (2014). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Plátano Editora.

Alvares, C. (2001). *Uma introdução ao estudo do texto literário. Noções de Linguística e Literariedade. Do básico ao secundário.* Lisboa: Didáctica editora.

Azevedo, F.; Fraga, J.. (2010). Metodologia *da Língua Portuguesa.* Luanda: Plural Editores.

Azevedo, O. M. et al. (2014). *Gramática Prática de Português.* Lisboa: Editora Raiz.

Casanova, I. (2012). *Português para o Mundo (Caderno de Actividades Gramaticais).* Lisboa. Plátano Editora.

Coseriu, E. (1956). *Determinación y entorno*. In: Coseriu, E. (1967). *Teoríadellenguaje y linguisticagenerale.* Madrid: Gredos. p. 234-235.

Costa, J. (2008). *Advérbios em português europeu.* Lisboa: Calibri.

Costa, J. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa. Escolar Editora.

Cunha, C.; Cintra, L.(2014). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.

Duarte, I. (2003). *Aspectos linguísticos da organização textual*. In: MATEUS, M. H. M. Et al. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. 6.ed. Lisboa. Editora Caminho, p. 94-95.

Ducrot, O. (1980). *Les échelle argumentatives*. Paris: Minuit.

Ducrot. O. (1980). *Les échelle argumentatives*. Paris : Minuit.

Lima, R. (1986). *A Sintaxe articulatória do discurso*. Lisboa: Textos Editores.

Moura, J. de A. (2006). *Gramática Actual do Português*. Lisboa: Textos Editores.

Mudiambo, Q. (2010). *Metodologia especial de ensino da língua portuguesa. Uíge. formar professores de português hoje na nossa comunidade: Conferências – Pesquisas – Anotações do Docente.* Uíge: Caderno Didáctico.

Mudiambo, Q. (2014). *Estudos linguísticos sobre a lexicologia e a lexicografia de aprendizagem (aplicados) ao ensino da língua portuguesa.* Lisboa: Edições Colibri.

Pascuall, U. (2011). *Gramática da Língua Portuguesa.* São Paulo: Nova Edição.

Tomás, O. C. C. (2003). *Marcadores discursivos contrastivos*: *contribuição para uma análise semântico-pragmáticas no português Europeu*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Varela, L. (2000). *Para uma semântica das construções concessivas e adversativas do português.* Dissertação de Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Vilela, M.; Koch, I. G. V. (2001). *Gramática da língua portuguesa.* Coimbra: Almedina.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): PEDRO, João Domingos; KATALA, Celestino Domingos. SOARES, Francisco. Abordagem morfossintáctica da regência dos conectores adversativos: caso dos textos produzidos pelos estudantes do ensino pré- universitário em Malanje, Angola.*Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.62-84, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Pedro, João Domingos; Katala, Celestino Domingos. Soares, Francisco. Abordagem morfossintáctica da regência dos conectores adversativos: caso dos textos produzidos pelos estudantes do ensino pré- universitário em Malanje, Angola (out. 2023). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 62-84.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.85-97 | out. 2023.

Enquadramento social da lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação no Uíge em Angola[1]

Quibongue Mudiambo *

ORCID iD https://orcid.org/0009-0002-8302-2637

RESUMO

A presença colonial de Portugal no mundo e em África, em particular, deixou marcas que se consubstanciaram numa vasta herança linguística, dando hoje espaço para um longo e aceso debate à volta do seu impacto presente e futuro nas respectivas nações. A preocupação em encontrar um espaço comum de debate político, econômico e sociocultural teve como principal alicerce o fato incontestável de os países visados terem escolhido a língua do antigo colonizador como sua língua oficial. *Este fato* teve o impacto e a designação de mais consensos entre os demais pensadores espalhados pelo mundo inteiro, não obstante aparecerem, por vezes, outras ideias. Falar do processo de ensino-aprendizagem no contexto africano em geral e no caso angolano em particular leva-nos a estabelecer uma análise diacrônica e sincrônica à volta da forma como a língua portuguesa chegou ao nosso continente e neste caso concreto em Angola. Quando chegaram os primeiros colonizadores na foz do rio Zaire no nosso país, estes encontraram um povo organizado com a sua própria cultura, tinha a sua visão específica do mundo, que manifestava o seu *modo de vida* com os seus atos culturais, crenças religiosas de base, meramente, africana, entre outros aspetos. Estes povos tinham formas próprias de estabelecer a comunicação entre si, através das suas línguas, de origem *bantu*. Com isto, o enquadramento social da lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação visa esclarecer **os passos adequados** do ensino-aprendizagem do português com as diferentes línguas nacionais dos nossos alunos para o sucesso deste processo.

PALAVRAS–CHAVE

Léxico; Cultura; Compreensão.

Cadre social de la lexiculture dans la démocratisation de la gestion scolaire et la qualité de l’éducation a Uíge en Angola

RÉSUMÉ

La présence coloniale du Portugal dans le monde et en Afrique, en particulier, a laissé des traces qui se sont incarnées dans un vaste patrimoine linguistique, laissant place aujourd'hui à un débat long et houleux autour de son impact présent et futur sur les nations respectives. Le souci de trouver un espace commun de débat politique, économique et socioculturel reposait sur le fait indéniable que les pays ciblés avaient choisi la langue de l'ancien colonisateur comme langue officielle. Ce fait a eu l'impact et la désignation de plus de consensus parmi les autres penseurs répandus dans le monde entier, malgré l'apparition, parfois, d'autres idées. Parler du processus d'enseignement-apprentissage dans le contexte africain en général et dans le cas angolais en particulier nous amène à établir une analyse diachronique et synchronique autour de la manière dont la langue portugaise est arrivée sur notre continent et dans ce cas spécifique l'Angola. Lorsque les premiers colons sont arrivés à l'embouchure du fleuve Zaïre dans notre pays, ils ont trouvé un peuple organisé avec leur propre culture, ils avaient leur vision spécifique du monde, qui manifestait leur mode de vie par leurs actes culturels, des croyances religieuses de base purement Africain, entre autres aspects. Ces peuples avaient leurs propres manières d'établir la

* Doutorado em Linguística: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia na Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa, Portugal. Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências de Educação-ISCED/Uíge em Angola no Departamento de Letras Modernas e Ciências Sociais. E-mail: kmudj@yahoo.com.br

communication entre eux, à travers leurs langues, d'origine bantoue. Avec cela, le cadre social de la lexiculture dans la démocratisation de la gestion scolaire et de la qualité de l'éducation vise à clarifier les étapes appropriées de l'enseignement et de l'apprentissage du portugais avec les différentes langues nationales de nos élèves pour la réussite de ce processus.

MOTS-CLÉS:
Lexique; Culture; Entente

Ntadilu ya mambu ma kinkulu muna ndiatisilu ambote ye ntomeseno ya mambu ma lulongoko omu Uíge muna Angola

LUKUFI
Emboneka ya bunduni ya nsi a Mputu o munza yo mu Afrika, ya sisa sinsu yina yimonekanga muna landila kwa ndinga, kadi o mulumbu kia wunu mumonekanga kaka endandilu e zozo muna nsi zawonso. E diambu dia nene idia sosa e fulu kiantwadi muna zingu ya bantu muna luyalu, muna umvwama ye muna kinkulu, kadi e nsi ezozo bakala ba bangama muna sola nkia ndinga ya sadila o mu nsi zawu. E diodio diambu diakala dia mpasi, kansi basola kaka e ndinga ya bunduni. Muna vovela o mambu ma lulongoki omu Afrika ya mvimba, kamusungula ko e Ngola dikutunatanga muna gindula mana mavioka ye mana ma vanguanga tuka muna kialwakila e ndinga ya mputuki omu Ngola, tuka kuna kwa bwila o maza ma nkoko wa Nzadi kuna m'bu. Emputuki bawana nkangu wa toma kubama muna zingu kiawu kiawonso. Idianu vo e ntadilu ya mambu ma kinkulu muna ndiatisilu ambote ye ntomeseno ya mambu ma lulongoko yi zolele songela enzila zambote za longela yo longokela e mputu ye ndinga zeto mpasi vo a yan'eto batoma longoka.

MAMBU MAMFUNU
Diambu; Kinkulu; Mbakisilu

Introdução

Neste artigo, gostaríamos de tratar como assunto principal a compreensão da comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professores, para uma melhor assimilação do que se ensina por parte dos alunos. É assim que colocamos como problema desta apresentação: Como resolver a dificuldade existente no processo de ensino-aprendizagem na transmissão dos conhecimentos dos professores para os alunos. Por esta razão, avançamos como possíveis hipóteses na resolução deste problema: É possível que os professores conheçam as realidades linguísticas dos seus alunos. É provável que os alunos aprendam a estrutura básica das suas línguas maternas.

A educação em Angola, meu querido país, tem de ser repensada diariamente e em todas as dimensões, pois que os resultados colhidos, em todos os campos sociais, não satisfazem parcial ou completamente o seu destinatário, o povo em geral. É a partir deste pressuposto que deveriam ser tomadas todas as iniciativas positivas para a inversão obrigatória deste cenário. Com isto queria dizer que há pontos de partida, focais ou essenciais, que nunca devem ser esquecidos partindo essencialmente da **matriz social**, onde se encaixam muito bem a **lexicultura** e a **educação**.

Nós entendemos por matriz social de alguém (aluno ou estudante) a sua camada social de origem, que lhe vai servir de base para o seu futuro enquadramento social. Lexicultura, como veremos, um pouco mais tarde, é a junção do conjunto de palavras deste alguém com os seus hábitos, comportamentos e tudo o que lhe caracteriza. Educação é o comportamento inicial a partir do leito materno e que se completa no meio escolar.

Este estudo delimitou-se no Instituto Superior de Ciências de Educação ISCED/Uíge-Angola, no 2º Ano da opção de Ensino de Língua Portuguesa. Dentro da nossa linha de investigação, como professor do Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas, escolhi como tema no I Simpósio da nossa instituição, o que justifica a atenção e preocupação que sinto diariamente neste campo do saber: Enquadramento social da Lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação.

Assim sendo para uma harmonização eficiente do tema apresentamos os seguintes objetivos gerais: Dar a conhecer as vias necessárias para se ultrapassar as dificuldades de compreensão da comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professores. Como Específicos, a pesquisa visa Conhecer a estrutura funcional da língua portuguesa, apresentando os diversos impasses na transmissão de conhecimentos dos professores para os alunos e vice-versa; Propor mecanismos e exercícios que visam facilitar o ensino-aprendizagem da aplicação de gramática nas aulas de Língua Portuguesa para se evitarem certos atropelos.

Para grande questão do problema da pesquisa, colocamos a seguinte pergunta: Como enquadrar socialmente a lexicultura na democratização da gestão escolar para a qualidade da educação no processo do ensino-aprendizagem do português com as diferentes línguas nacionais dos nossos alunos? A escolha deste tema baseou-se na experiência vivida ao longo das nossas tarefas laborais nesta escola. O número elevado de erros que temos estado a verificar no que concerne ao processo comunicativo, isto é, a falta de domínio das regras que regem a comunicação entre emissor e receptor. Fato que tem provocado aos alunos a repetição excessiva dos mesmos erros para referir uma mesma realidade dentro do processo em questão, quer quando escrevem quer quando falam.

Pensamos que o estudo relativo a esta temática poderá ajudar a comunidade escolar, de modo específico, a população em geral a aprofundarem os seus conhecimentos a respeito de alguns critérios combinatórios de unidades lexicais que consideramos importantes na cadeia discursiva falada ou escrita. Aos professores de Língua Portuguesa, consideramos que a presente pesquisa constitui uma ferramenta

didática que pode contribuir no desenvolvimento das principais competências linguísticas dos alunos, competência gramatical, competência lexical, competência comunicativa, e outras competências linguísticas que remetem à escrita de textos. Para uma descrição circunstanciada sobre o nosso tema, achamos por bem, subdividir o mesmo em cinco (5) seções que detalhadamente explicaremos: Formação do léxico português; Lexicultura; Neologismo e lexicultura; Democratização da gestão escolar e lexicultura e Qualidade da educação e exemplo prático. Atendendo a estrutura ora anunciada, descrevo a seguir alguns conceitos gerais das ideias fundamentais de cada seção.

1. Formação do léxico português

Porque partir do português em vez de uma das nossas línguas maternas? Esta é a língua, em comparação com as outras nacionais, cuja estrutura conhecemos bem e que cada um de nós domina ou devia dominar. Dela partiríamos para as outras cujas estruturas dominamos muito pouco. Esta é a razão desta minha escolha pela língua portuguesa.

A história do léxico português, basicamente de origem latina, reflete a história da Língua Portuguesa e os contactos de seus falantes com as mais diversificadas realidades linguísticas, a partir do romano português. Esse acervo apresenta um núcleo de base latina popular, resultante da assimilação e das transformações do latim pelas populações nativas ibéricas, complementado por contribuições pré-românicas e pós-românticas. Além desse núcleo, é imensa a participação de muitos campos a outras línguas (empréstimos culturais) e ao próprio latim (termos eruditos tomados do latim clássico a partir do século XVI). Foram os termos populares que deram feição ao léxico português, quer na sua estrutura fonológica, quer na sua estrutura morfológica. Mesmo no caso de empréstimos de outras línguas, foi o padrão popular que determinou essas estruturas.

O vocabulário fundamental do português é formado sobretudo de palavras latinas. Esse fundo românico usado na conversação diária constitui, assim, a grande camada na formação do léxico português (cf. Serafim da Silva Neto, 1979: 48). Dentro da contribuição pré-românica, na camada de base onde se destacam vocábulos de vária ordem (cf. Serafim da Silva Neto, 1979: 48). A contribuição pós-românica, na camada superficial, que “compreende palavras de origem germânica do século V, época das invasões. (São exemplos nomes como Rodrigo, Godofredo, guerra, elmo, trégua, arauto e verbos como esgrimir, brandir, roubar, escarnecer)” (*Ibidem*).

Apesar de não impor religião e língua, ao conquistarem a Península Ibérica, “os árabes deixaram marcas no léxico português e com a camada de dentro, as palavras de origem árabe correntes em português referem-se a muitos nomes (de plantas, de alimentos, de ofícios, de instrumentos musicais e agrícolas, alface, algodão, álcool, xarope, almôndega, alfaiate, alaúde, alicate)” (*Ibidem*). Quanto aos empréstimos culturais, ou seja, os que decorrem de intercâmbio cultural, há no léxico português, influências diversas de acordo com as épocas.

A expansão portuguesa na Ásia e na África foi mais uma fonte de empréstimos. “São de origem asiática e africana muitas palavras (azul, bambu, beringela, chá, jangada, leque, laranja, tafetá, tulipa, turbante... e angu, batuque, berimbau, cachimbo, engambelar, marimbondo, moleque, quitanda, quitute, samba, senzala, vatapá...)” (Ibidem). Em virtude de relações políticas, culturais, comerciais com outros países, é natural que o léxico português tenha recebido (e continue a receber) empréstimos de outras línguas modernas. Assim, incorporaram-se palavras provenientes do inglês, do italiano, do alemão, kikongo. Nos tempos atuais, o inglês tem servido de fonte de inúmeros empréstimos, sobretudo nas áreas técnicas, o que demonstra a estreita ligação que o processo de mudança linguística tem com a história sócio-política-cultural de um povo.

O nosso aluno, de hoje, precisa saber os principais objetivos e fundamentos teóricos de cada área do saber, não é necessário que saiba todas as especificidades. Na Morfologia flexional e derivacional, por exemplo, devia saber-se o que diferencia uma da outra, quais são as suas características e aplicações, aqui sim seria muito importante estudar as especificidades flexionais.

O **léxico** é tido sempre como o conjunto de palavras existentes na língua de uma determinada comunidade ou de um locutor, ele é ilimitado e permanentemente aberto, pois surgem constantemente novas palavras, que podem ser oriundas do mesmo léxico ou importadas à língua. É o caso concreto da formação de palavras. O locutor ativo e atento aporta somente uma parte do léxico disponível na língua, em função do grupo social ou profissional destinatário em que se integra o seu discurso. A utilização mais alargada e concreta do léxico fica dependente do nível intelectual, social e artístico do seu interlocutor. (cf. M. T. Lino, 2003).

2. Lexicultura

O conceito de lexicultura ou pragmática lexicultural (1999), introduzido por Galisson, pretende dar conta da **relação língua e cultura** (s). “A língua prática social e produto sociocultural está penetrada de cultura, havendo palavras meio carregadas culturalmente do que outras” (Ançã, M. H., 2002: 19). Entende-se por cultura partilhada aquela “imediatamente reconhecida pelos falantes nativos e funcionando como denominador comum numa coletividade com a mesma identidade social e cultural” (*Ibidem)*.

Umas determinadas marcas remetem para a cultura materna, para a cultura segunda e para um espaço misto onde ambas as culturas se tocam e se cruzam. O léxico aparece, com efeito, como meio privilegiado de aceder à cultura *(*cf*. Ibidem).* A partir do pressuposto da indissociabilidade entre as dimensões linguísticas e culturais no ensino-aprendizagem, propõe-se a associação obrigatória entre léxico e cultura como um modo de garantir o acesso do aprendente à cultura implícita no quotidiano da própria língua ou doutra língua estrangeira.

Desse modo, as características específicas de cada língua podem ser consideradas o reflexo da identidade cultural da sociedade. A esse respeito, todo o sistema linguístico manifesta, tanto no léxico quanto na gramática, uma classificação específica de fatos culturais, ou seja: “uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicas dessa língua e dessa cultura com que ela se conjuga”. (Barbosa, L. M. de A., 2001: 32).

Há entendidos que assinalam o fato de que a palavra é um instrumento de compreensão social, pois funciona como símbolos com os quais agimos sobre nossas ideias. Nesse sentido, o léxico auxilia-nos a compreender e a explicar a sociedade da qual fazemos parte ou à qual pretendemos aceder. Sob essa perspectiva, a Lexicologia está, segundo o autor, muito próxima da Sociologia, pois o estudo desses dois domínios incide sobre fatos sociais. O que os distingue é o fato de que a Lexicologia parte do estudo do vocabulário para explicar uma sociedade, ou seja, ela é uma disciplina sociológica que utiliza, como material linguístico, as palavras: A lexicultura é muitas vezes encarada como a cultura do quotidiano através do léxico. A respeito desse conjunto de palavras, Galisson, Robert (1987) propõe-nos o conceito de:

> lexicultura, enquanto um modo de acesso ao estudo do léxico culturalmente marcado. Entre outros aspectos, a lexicultura mostra-nos a

> singularidade e a diversidade dos lugares onde a cultura pode ser encontrada numa língua, pois, sabemos que o léxico é o nível de descrição linguística mais directamente ligado à realidade extralinguística.

A partir dessa composição, o conceito de lexicultura privilegia a consubstancialidade do léxico e da cultura e designa o valor que as palavras adquirem pelo uso que se faz delas. Lino, M. T., (2003: 20) ressalta a importância desse conceito tanto no seu nível teórico quanto no metodológico, uma vez que ele permite, por exemplo, "colocar em destaque as palavras, os provérbios, os ditados e expressões imaginais com conteúdos culturais compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade linguística". Trata-se, portanto, do estudo da cultura em qualquer discurso cujo objetivo não seja o de estudar a cultura por si mesma, pois, ao invés de isolar a cultura do seu meio natural, propõe-se a sua preservação no interior da sua própria dinâmica. O ponto de partida será o discurso do quotidiano que integra, associa e não separa os componentes da comunicação (cf. L. M. de A. Barbosa, 2001).

Dada a sua vocação voltada para a prática (e menos para a teoria), a Lexicultura é um conceito instrumental. Ao possuir, na sua conceção a cultura no e pelo léxico, ela faz do seu objeto de estudo um elemento para ação e para a intervenção, disponibilizando essa cultura ao alcance de todo o aprendente. (cf. R. Galisson, 1997).

Ao léxico marcado pela carga cultural, Galisson (1987) dá o nome de palavra com carga cultural compartilhada. Trata-se do valor acrescentado ao sentido referencial da palavra, que é conhecido e compartilhado entre os membros pertencentes a uma cultura e constitui fator de aproximação e de reconhecimento mútuo. A carga cultural compartilhada está mais próxima da cultura da experiência, da vivência e do quotidiano e mais distante da chamada cultura erudita, cultivada ou institucional. A diferença fundamental entre cultura quotidiana e cultura erudita é que a primeira se aprende na prática social e condiciona o que há de essencial em nossos comportamentos. Vista dessa perspectiva, a cultura quotidiana é quase imperceptível para falantes nativos, razão pela qual esse tipo de cultura não tem sido alvo de descrições. A cultura erudita, por sua vez, está presente nos livros e nos currículos escolares e, desse modo, pode ser ensinada tanto a falantes nativos quanto a falantes não-nativos.

3. Neologismo e Lexicultura

Toda e qualquer língua empresta certas unidades lexicais na sua interação com outras línguas. Os estrangeirismos têm as suas particularidades fonéticas e morfológicas

e entram na língua quando se conformam com o uso linguístico desta. O estrangeirismo designa todo o elemento proveniente duma outra língua, constituindo um neologismo.

Lino, M. T. (2003) afirma “Lexicultura, neologismo terminológico criado, nos finais da década de oitenta, designa os elementos de cultura presentes no léxico, quer no subsistema da língua corrente, quer nos subsistemas das línguas de especialidade”. O neologismo funcional enriquece o tratamento da lexicultura nas suas vertentes diversas.

4. Democratização da gestão escolar e Lexicultura

Democratização é a ação ou efeito de conduzir alguém à democracia que é, entre muitas definições, o sistema político cujas ações atendem aos interesses populares. Pode ser interpretada também como a parte da teoria do uso linguístico que estuda os princípios de cooperação que atuam no relacionamento linguístico entre o falante e o ouvinte. Permite que o ouvinte interprete o enunciado do seu interlocutor, levando em conta, além do significado literal, elementos da situação e a interação que o locutor teve ao proferi-lo. No caso exemplar de alguém afirmar: O senhor sabe que horas são? Pode ser interpretado como um pedido de informação, como um convite a que alguém se retire. (cf. António Houaiss 2003: 2949).

A gestão escolar é o ato ou efeito de gerir (bem) o processo escolar. Isto ajuda-nos a analisar o pragmático como todo aquele que contém considerações de ordem prática, modo de pensar prático, realista, objetivo, relativo para objetivos práticos. (cf. *Ibidem*). É nesta ordem de critérios que podíamos analisar a dimensão pragmática da Democratização da gestão escolar e a lexicultura. A partir daqui Fonseca, Fernanda Irene e Fonseca, Joaquim (1977: 99) especificam:

> …a aula de Português é antes de tudo e sempre aula de língua. Trata-se de desenvolver e estruturar plenamente a competência comunicativa do aluno. Esta não pode restringir-se à competência gramatical, antes tem de alargar-se às dimensões pragmáticas. O objectivo é levar o aluno a usar melhor a língua, usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo como obtenção de plenitude da realização da adequação do acto verbal à situação de comunicação.

Eis uma verdadeira Democratização da gestão escolar e o enquadramento lógico da lexicultura e é ao professor que compete apresentar aos seus alunos a sistematização linguística, procurando levá-los a acreditar nesta verdade. É desta forma que ele demonstrará aos seus discentes a estrutura interna da língua, aproveitando as suas virtualidades ao exigir o cumprimento das suas regras na prática. Ele está encarregado de

transmitir todas as dimensões pragmáticas da língua, procurando, conscientemente, realizar todas as tarefas inerentes ao professor de língua como um autêntico professor de comunicação e da vida. (cf. F. I. Fonseca e Joaquim Fonseca, 1977: 101).

5. Qualidade da educação e exemplo prático

A metodologia aplicada neste artigo é a exposição, por ser matéria que é desconhecida por muitas pessoas. A metodologia segundo a versão de Marconi (2003:192), é realizada através de "um conjunto de atividades sistemáticas e racionais com maior economia e segurança permite alcançar objetivos, isto é, conhecimentos válidos e verdadeiros traçando o caminho a ser seguido, destacando erros e auxiliando as decisões do cientista". Portanto "a metodologia é um conjunto de métodos, procedimentos, técnicas e estratégias vinculadas a resolução de um determinado problema de pesquisa, no âmbito do ensino e aprendizagem, viabilizando uma eficácia conjunta de quem ensina e de quem aprende". Praticamente falando, a partir deste último ponto do nosso desenvolvimento, pretendo demonstrar que resultado podem ser alcançados.

Tive a ousadia na minha investigação no fim do meu doutoramento de apresentar um modelo de um dicionário prático bilingue português-kikongo e vice-versa inicial, com a finalidade de ajudar a aprendizagem da língua portuguesa dos nossos alunos que têm como língua materna o kikongo, porque a maioria da população estudantil das classes por onde lecionamos ostenta como língua materna, uma das línguas nacionais de Angola. Entre elas, sendo uma província ao norte do país, o kikongo é a língua nacional predominante, o que faz dela a mais falada. Esta língua foi aprendida implicitamente no seio das famílias, sendo escrita aportuguesadamente, trazendo muitas consequências negativas no funcionamento linguístico escolar e social. Na minha visão, esta seria uma das maneiras práticas de melhorar a educação na nossa província em particular e no país em geral.

Em termos reais, seguem-se dez (10) exemplos, como modelo do funcionamento do dicionário que me propus confecionar, com os nossos alunos, sem descurar a sua valiosa contribuição, (cf. Quibongue Mudiambo, 2014, p. 216):

1. Abordar: em português: v.tr., tratar dum assunto; em kikongo: (**ku**) **taluzula: kutaluzula** diambu. Exemplos: Sentido próprio: em português: abordamos este assunto com toda a serenidade. Em kikongo: Tutomene ta ediadi ediambu muna ziku kiawonsono.

Sentido figurado: em português: Abordou o problema com sinceridade (ironicamente). Otele ediambu muna ziku kiawonsono (mu luvunu).

2. Aceitar: em português: v.tr., acatar uma ideia ou um assunto; em kikongo: (**ku**) **tonda yovo kwikila: (ku) tonda** diambu. Exemplos: Sentido próprio: em português: aceitamos este assunto com toda a serenidade. Em kikongo: Tutomene tonda ediadi ediamu muna ziku kiawonsono. Sentido figurado: em português: Aceitou o conselho do irmão mais velho (ironicamente). Otondele elongi dia mbutándi (mu luvunu).

3. Acordar: em português: v.tr., levantar alguém do sono; em kikongo: (**ku**) **sikamesa:** kusikamesa muntu ku tulu. Exemplos: Sentido próprio: em português: abordaram os outros muito cedo. Em kikongo: Asikamese akwawu siuka siuak. Sentido figurado: em português: Acordou todos os irmãos (ironicamente). Osikamese empangi zandi zawonso (mu luvunu).

4. Admitir: em português: v.tr., aceitar tudo; em kikongo: (**ku**) **kwikila, tonda: kwikila** mawonso omambu. Exemplos: Sentido próprio: em português: admitimos este assunto com toda a serenidade. Em kikongo: Tutomene kwikila ediadi ediamu muna ziku kiawonsono. Sentido figurado: em português: Admitiu que o faria com sinceridade (ironicamente). Katonda vo bosi kadi dio vanga muna ziku kiawonsono (mu luvunu).

5. Água: em português: s.f. líquido que serve para várias finalidades; em kikongo: **maza,** nkumbu ya lekwa kikukulanga evwina. Exemplos: Sentido próprio: em português: Bebo **água** porque tenho sede. Em kikongo: Ndwini **maza** kadi vwina ngina diawu. Sentido figurado: em português: Vamos beber **água** (reunião particular). Em kikongo: Tu nwe o **maza** (vengama mukutikisa yovo mu kubika ngindu).

6. Acordar: em português: v. t. e int., levantar do sono; em kikongo: **(ku) sikama**: vangu divovelevo tuka kutulu. Exemplos: Sentido próprio: em português: **Acordamos** muito cedo. Em kikongo: Siuka **tusikamene**. Sentido figurado: **Acordem** jovens. (Sair do subdesenvolvimento). Em kikongo: **Lusikami** matoko (katuka mu bubi).

7. Bom: em português: adj. bif. m. s. ; em kikongo: (**kia) mbote**: nkadilu. Exemplos: Sentido próprio: em português: **Bom** aluno. Em kikongo: n'longoki **wambote**. Sentido figurado: **Bom** conselho (péssimo). Em kikongo: Longi **diambote** (diafwila).

8. Baptizar: em português: v.t./intr., lavar o pecado original; em kikongo: **(Ku) boteka** ovo **(ku) vunga**: sukula muntu mu katula sumu dia sina. Exemplos: Sentido próprio: O Frei Marino **baptizou** o Miguel no dia 4 de Outubro de 2004: Dia de S. Francisco de Assis. Em kikongo: Frei Marino **wa vunga** Miguel mulumbu kia ya kia ngonde ya Outubro ya 2004: Lumbu kia S. Francisco wa Assis. Sentido figurado: Este homem mau **batizou** o outro. (desviou-o). O ndioyo o muntu wa mbi **wa vungudi** o nkwa yandi. (Wa n'tekomone).

9. Concordancia: em português: s.f. acção ou efeito de aceitar o que é do outro; em kikongo: **tondazana yovo ngwizani,** nkumbu ya diambu dinanga vo dia kuditonta y'akweno. Exemplos: Sentido próprio: em português: Concordaram para uma excursão. Em kikongo: awizane muna kuenda akangadi. Sentido figurado: em português: Concordaram todos (traíram-se todos). Em kikongo: Awizane yawu wonsono (a ditekele).

10. Convite: em português: s.m. abst. / conc.; em kikongo: **Mboka**: divovele vo **tumiswa** mu kwenda ku nkinzi y evo…: Exemplos: Sentido próprio em português: **Convite** do casamento do Mudiambo. Em kikongo: **Mboka** ya longo lwa Mudiambu. Sentido figurado: o **convite** do professor ao desistente. Em kikongo: **Mboka** ya n'longi kwa muntu wa tina.

Numa boa conversa entre dois amigos, ouvem-se constantemente graves erros de tradução literal, como se segue:

Kikongo: "**Otala kwaku e mputu yivayika ova n'uandi**".

Português: "**Vão ver só o português que vai sair na boca dele**".

Tudo isto queria simplesmente se traduzir numa como noutra língua em que o "**Senhor falava muito"**.

Conclusão

Independentemente das outras que possam surgir, destacaria inicialmente: O desprezo dos valores linguísticos culturais no meio das novas gerações. Esta conclusão é bem prática na província ou cidade onde trabalho há mais de quarenta (40) anos. Quem

fala a língua materna, o kikongo, por exemplo, é considerado de baixo nível, criando confusão no enquadramento social destes falantes. Com este artigo e outras anotações que já fizemos, queria chamar a atenção deste caso real nesta parte de Angola.

Défice acentuado na aquisição dos outros sistemas linguísticos na falta do conhecimento do funcionamento do sistema materno. Esta é outra realidade pedagógica muito clara. Não conhecendo a estrutura gramatical do funcionamento básico da sua língua materna, torna-se muito difícil aprender a estrutura da língua segunda, o português. Grave empobrecimento do desenvolvimento cultural das novas gerações. Ao desprezar a sua língua materna, dificulta-se a aprendizagem das outras línguas comunicativas. Isto empobrece o acervo linguístico dos jovens desta nova geração.

Ainda eu partiria pelas sugestões porque pessoalmente não sou capaz, nem tenho este poder de recomendar algo aos meus superiores hierárquicos ou governamentais, antes pelo contrário, como um simples técnico linguista, tenho que sugerir para que quem é de direito possa ouvir para daí obter vias necessárias para o melhoramento da vida social.

Assim sendo, sugeria: 1. Que se incentive massivamente o uso das línguas maternas para atos culturais no meio das novas gerações; 2. Que se ensine em grande escala o sistema funcional, pelo menos inicial, do sistema gramatical ou linguístico das línguas bantu e outras; 3. Que se ensaiem novas formas de incutir nos jovens os valores culturais das nossas tradições. Como resultado final gostaria de sensibilizar os ouvintes na preocupação primeiríssima de valorizar os traços culturais no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer canto do saber para que os outros valores se assentem nos primeiros.

No âmbito desta investigação científica, a população denota o grupo alvo de estudo, onde é extraída uma parte denominada amostra. Desta feita, o nosso trabalho contou com uma população de 90 estudantes diurnos do 2º Ano e 60 noturnos de ambos os géneros, totalizando 150 estudantes. Desta população de 150 foi extraída, aleatoriamente, uma amostra de 100 estudantes: 60 diurnos e 40 noturnos. Concluindo esta última parte, afirmamos que é importante cultivar nos estudantes/alunos a capacidade de dominar algumas regras gramaticais para evitar as interferências erradas do português para as línguas nacionais e vice versa. A falta do domínio das estruturas funcionais da língua materna pode contribuir negativamente na aprendizagem da língua portuguesa.

REFERÊNCIA

ANÇÃ, Maria Helena, *A didáctica do português cruzando o intercultural,* Aveiro: Editora Escolar, 2003.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *O conceito de lexicultura e suas implicações.* Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

FONSECA, Fernanda Irene &FONSECA, Joaquim. *pragmática linguística e ensino do português*, Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

GALISSON, Robert. & PUREN, Christian. *Didactique des langues etrangères, la formation em questions,* Paris: Cle International, 1999.

GALISSON, Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris: Cle International, 1991.

LINO, Maria. Teresa Rijo da Fonseca, "Neologia, Terminologia e novas tecnologias".*Congresso Internacional sobre o Português. Actas*, vol. II. Org. Inês Duarte e Isabel Leiria, sem titulo, Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-32, 1996.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca et alii, "Terminologia, Informática e multimédia" in: *Jornadas Panlatinas de Terminologia.* Barcelona: 1995.

MUDIAMBO, Quibongue, *Estudos Linguísticos sobre a Lexicologia e a Lexicografia de Aprendizagem (aplicados) ao Ensino da Língua Portuguesa,* Lisboa: Edições Colibri, 2014.

NETO, Serafim da Silva. H*istória da Língua Portuguesa,* Lisboa: Edições Caminho, 1979.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): MUDIAMBO, Quibongue. Enquadramento social da lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação no Uíge em Angola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.85-97, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Mudiambo, Quibongue (out. 2023). Enquadramento social da lexicultura na democratização da gestão escolar e qualidade da educação no Uíge em Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 85-97.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.98-115 | out. 2023.

Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa

Gilberto Pedro João Sonhi *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0000-1216-2400

RESUMO
Refletir sobre a problemática do ensino-aprendizagem da linguagem escrita configura-se como uma atividade necessária e fundamental num contexto como o nosso onde o ensino da escrita, em muitos casos, não passa de meras atividades improvisadas ou de atividades que não têm como objetivo desenvolver a capacidade de escrever dos aprendentes. Assim, a presente investigação, intitulado: práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa tem como objetivo compreender as práticas e representações de escrita adquiridas ao longo da licenciatura em ensino da língua portuguesa, na unidade curricular de didática da língua portuguesa e nas outras unidades curriculares afins que constam da grelha curricular do curso. Para a sua materialização, aplicamos um inquérito por questionário com um total de seis perguntas que foram analisadas qualitativamente e comentadas, tendo em conta os aspectos teóricos sobre a didática da escrita apresentados nesta investigação. Os resultados obtidos evidenciam que, apesar de a cadeira de didática da língua portuguesa ser relevante para o desenvolvimento das competências didáctico-metodológicas dos futuros professores, o estudo da mesma ainda não oferece subsídios suficientes que asseguram o domínio das diferentes perspectivas de ensino da escrita; o domínio do trabalho com os gêneros textuais; a criação de diferentes atividades didáticas que asseguram o desenvolvimento da capacidade de escrever dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE
Didática Da Língua; Didática Da Escrita; Ensino-Aprendizagem.

Writing practices in the didactic discipline of the portuguese language: Case of students from the 4th year of the degree course in portuguese language teaching

ABSTRACT
To reflect on the problem of teaching-learning of the written language Configures itself as a pleasurable activity In a context as ours where writing teaching, in many cases, is nothing more than mere improvised activities or activities that are not the primary end to develop the learners ability of write. Thus, the present text, entitled: writing practices in the Didactic Discipline of the Portuguese Language: Case of students from the 4th year of the degree course in Portuguese language, aims to understand the practices and writing

* Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (2019) e mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (2022). É professor de Língua Portuguesa no segundo ciclo do ensino secundário e professor destacado no Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo.E-mail: sonhigilberto@gmail.com

representations acquired by the Long of the degree in Portuguese language education, in the curricular didactic unit of the Portuguese language and in the other related curricular units that are consistent of the course curricular grill. For its materialization, we applied a questionnaire survey with six questions that were analysed qualitatively and commented, taking into account the theoretical reference of writing teaching presented in this investigation. The results obtained show that, although the teaching chair of the Portuguese language is relevant to the development of the didactic-methodological skills of future teachers, the study there still does not provide sufficient subsidies that ensure the domain of the different prospects for writing teaching; the domain of work with textual genres; The creation of different didactic activities that ensure the development of student writing ability.

KEYWORDS
Language Teaching; Writing Teaching; Teaching Learning

Jindungue jia ku soneka mo Milongi ia ku longa ia dimi ia madimi a mukuá: maka ma dixibulu ia kauana kia ia ia

KILOMBUELELU
O ku xinganeka mu maka alungu ni ku longa o dimi mu ukexilu ua ku di soneka, kima kiambote, mukonda o athu a mu di longa o dimi mu ukexilu iú, ka mu di longa luua kiambote, a mu di longa ngó bhofele-bhofele. O milongi íii, a ixana: " Jindungue jia ku soneka mo Milongi ia ku longa ia dimi ia madimi a mukuá: maka ma dixibulu ia kauana kia ia ia ", ia-nda tu kuatekesa kuijiia kiambote o ukexilu ua athu ua ku soneka, ua di longo mu xikola ia kulonga o dimi dia Phutu, ni mu milongi ia ku longa o dimi dia Phutu, ni mu milongi ia mukuá ia lungu ni maka enhá. Phala kuijiia kiambote o maka enhá, tua bhange ibhuidisu isamanu, mu ku suluka tua tonginina kiambote o ibhuidisu íii, anga tu sota kuijiia se ihi ia bhangesa o ibhuidisu íii ku di bhanga. O jipondo ja sange, ji londekesa kuila, sumbala o ulongelu ua dimi dia phutu, uala ni valolo phala o jimesene ja xikola, maji o ulongelu iú ki uene mu kuatekesa o maxibulu kudilonga kiambote o madimi a uvualukilu.

KIBATULU
Milongi Ia Madimi; Ukexilu Ua Ku Soneka; Ku Longa Ni Ku Di Longa

Introdução

O curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa visa formar professores do I e II ciclos do ensino secundário. Estes, no exercício da função de professor, têm como missão desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. Espera-se que, ao longo da formação, as unidades curriculares de didática da língua portuguesa, a linguística aplicada ao ensino do português e outras unidades curriculares afins, forneçam aos futuros professores um conjunto de ferramentas didáctico-metodológicas necessárias e indispensáveis para o desenvolvimento das suas competências didáctico-metodológicas e, para que, no exercício das funções de professor, sejam capazes de promover uma aprendizagem significativa que assegure o

desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos seus alunos e que sejam capazes de formar alunos reflexivos e construtores dos seus próprios conhecimentos. Tendo em conta a relevância da didática da língua e da didática da escrita em particular, o presente texto, que tem como tema Práticas de escrita na Disciplina de Didática da Língua Portuguesa: Caso de Estudantes do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, objetiva compreender as práticas e representações de escrita adquiridas ao longo da licenciatura em ensino da língua portuguesa, na unidade curricular de didática da língua portuguesa e nas outras unidades curriculares afins que constam da grelha curricular do curso. Para a concretização do objetivo macro, foi necessário: compreender a percepção dos estudantes sobre a importância da didática da língua portuguesa na formação dos futuros professores; o papel que a escola desempenhou no desenvolvimento da capacidade de escrever dos estudantes; as unidades curriculares onde se trabalharam de forma explícita o domínio da escrita; os tipos de textos/gêneros textuais que foram trabalhados nas produções escritas; as representações que os estudantes têm dos tipos de tarefas/atividades de produção textual que eram propostas e as percepções que os estudantes têm da escrita enquanto produto e enquanto processo.

O domínio da linguagem escrita constitui o alicerce para o alcance do sucesso escolar, pois, a escrita é também o meio de resolução dos problemas das diferentes áreas do saber. Por isso, é importante compreender a forma como os futuros professores são ensinados a ensinar a escrever e contribuir com sugestões alternativas que possam ajudar na resolução dos problemas das práticas de escrita. É nosso interesse, com esta investigação, contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Estruturalmente, o presente trabalho está constituído por três secções: a primeira voltada aos aspectos teóricos da didática da escrita, a segunda voltada à metodologia do trabalho utilizada e a terceira voltada aos resultados obtidos.

1. Aspectos Teóricos da Didática da Escrita

O processo de ensino-aprendizagem, fruto do seu caráter complexo, tem merecido reflexões constantes, para cada vez mais se encontrarem soluções alternativas que assegurem a melhoria da sua qualidade. Nesta linha de pensamento, o ensino da língua portuguesa e o da escrita em particular carece de uma especial atenção devido ao fato de ser um dos meios de compreensão do mundo, de apropriação e transmissão de

conhecimentos; da complexidade da sua compreensão e aplicação prática e do conjunto de fatores que influenciam o seu ensino e aprendizagem.

O ensino-aprendizagem das diferentes subáreas da didática da língua, da didática da escrita em particular, na escola angolana, nos cursos de licenciatura em ensino da língua portuguesa, carece de um tratamento especial, pois são cada vez mais evidentes os argumentos à volta das insuficiências das habilidades comunicativas que os estudantes apresentam. Para se inverter este quadro sombrio, é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no geral, e, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em particular, reflitam profundamente no tipo de escola que temos (ideologia política-educativa e filosófica) e no tipo de aluno que temos e que almejamos ter (perfil de saída).

Essa reflexão poderá ajudar, por um lado, a identificar os reais problemas que enfermam o processo de ensino-aprendizagem e, por outro, encontrar soluções objetivas que assegurem a criação de uma escola que seja capaz de formar estudantes reflexivos, criativos/recreativos, construtores dos seus próprios conhecimentos. Ensinar uma língua, de acordo com Carvalho (2013, p. 153), não pode ser encarado como um mero processo de transmissão de um saber a alguém que o recebe passivamente. Deve-se fazer do aluno o agente da construção dos seus próprios saberes e competências. Ou como diz (Bizarro 2008), citado por Carvalho (2013, p. 153), “ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência de comunicação e, ao mesmo tempo, potenciar o desenvolvimento das competências de aprendizagem do aluno”.

Se o ensino da escrita na escola angolana fosse feito de acordo com as tendências atuais de ensino-aprendizagem da escrita, teríamos implicações positivas, pois as novas tendências providenciariam aos futuros professores as concepções teórico-práticas sobre as diferentes perspectivas que norteariam o processo de ensino-aprendizagem da escrita, favoreceriam uma reflexão profunda sobre os diferentes modelos de ensino-aprendizagem da escrita e possibilitariam os futuros professores compreenderem os fatores que interferem no processo de escrita. O conjunto de saberes didático-metodológicos, do objeto de ensino e das áreas afins e a capacidade de reflexão do próprio professor são condições indispensáveis que asseguram a sua competência de ensinar e a competência de o aluno aprender.

A metodologia de ensino da língua/didática da língua pode ser compreendida como uma área do saber cujo enfoque recai para o estudo e compreensão dos fenômenos

ligados ao processo de ensino-aprendizagem das línguas, tal como afirmam Dolz, Gagnon, & Mosqueira:

> La didática de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didática de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar (Dolz, Gagnon, & Mosqueira, 2009, p. 118).

Partindo do conceito de didática da língua, apresentado acima, podemos afirmar que a didática da escrita é uma das dimensões da didática da língua que se ocupa no estudo das estratégias, dos procedimentos e dos modelos explicativos do processo de ensino-aprendizagem da escrita que asseguram a apropriação da escrita por parte dos aprendentes, dos fatores que condicionam a produção escrita, assim como do valor social da linguagem escrita. O objeto central da didática da escrita é o estudo do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Diferente da fala que é adquirida, a escrita, sendo um sistema complexo, não passa pelo mesmo processo, sendo necessário, para a sua apropriação, passar pelo processo de ensino-aprendizagem. Tal como diz Ferraz (2007, p. 35), o domínio da escrita passa por um processo complexo de aprendizagem. Aprende-se a substituir o oral pela escrita, aprendem-se estratégias e técnicas para escrever legivelmente em papel ou no computador, para gerir o espaço da escrita e estratégias para escrever textos argumentativos, fazer resumos, tirar notas, esquematizar, escrever uma narrativa, fazer uma descrição. Toma-se conhecimento da correspondência som-letra, do uso das maiúsculas e das minúsculas, dos sinais de pontuação, da construção de um período ou de um parágrafo, da organização textual, de como se processa a coerência e coesão textual. E também se aprendem as funções sociais da linguagem escrita. Ou ainda como diz Reis:

> escrever é um acto complexo que envolve simultaneamente diferentes capacidades e o desenvolvimento de competências específicas. Impõe formular uma ideia, selecionar vocábulos, escrevê-los e organizá-los numa estrutura, segundo normas, de modo a transmitir uma mensagem coerente

> num determinado contexto comunicativo, evidenciando os aspetos criativos e formais de uso da língua. (Reis, 2011, p. 108).

Ao falarmos de competência de escrita não nos restringimos a uma competência, mas a múltiplas de ordem ortográfica, sintática, textual, entre outras, surgem, assim, aspectos bem marcados envolvidos no ato de escrever e no desempenho desta competência: as palavras, as frases, o texto.

A didática da escrita, dada a complexidade do seu objeto de estudo, configura-se como uma das dimensões da didática da língua que deve merecer um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores de língua, pois ela visa essencialmente contribuir com um conjunto de saberes didáctico-metodológicos que ajudarão no desenvolvimento das competências didáticas, as da didática da escrita em particular, dos futuros professores, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas pedagógicas para a tomada de novas decisões.

De acordo com Charlot (2000, 1997), citado por Cardoso (2009, pp.38-39), o objetivo prioritário da didática da escrita é o de favorecer a apropriação crescentemente autônoma dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, a fim de que o sujeito seja capaz de utilizar de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, autorregulando esse uso. Para isso, o ensino da escrita terá de facultar saberes mobilizáveis e facilitadores que apoiem o sujeito escrevente, para que escreva com progressiva autonomia, assumindo a responsabilidade do seu texto e sabendo tomar e justificar opções no processo de escrita.

Para a formação de escreventes autônomos e competentes, há a necessidade de se trabalhar, de forma profunda, os conteúdos ligados às ciências da linguagem, à gramática da língua, à literatura e às ciências afins. Ademais, tendo em conta a interdependência e o diálogo existente entre as diferentes dimensões da didática da língua, a didática da escrita não é trabalhada de forma isolada, isto é, ao trabalharmos a dimensão escritural, teremos de levar em consideração os aspectos ligados à literatura, à oralidade, à leitura e à gramática da língua, pois saber escrever é saber mobilizar uma gama de conhecimentos linguísticos. Como dizem Neves et al., citados por Rodrigues:

> a prática efetiva da escrita é uma estratégia de relevo que deverá fazer emergir competências ao nível da coesão, da coerência, da ortografia, do léxico, das características das diferentes tipologias textuais e do conhecimento do mundo em geral. Aprende-se a escrever, escrevendo e reflectindo seja sobre o

> pensamento a desenvolver, seja sobre o processo que desencadeia esse mesmo pensamento, podendo desenhar-se através da planificação, da textualização e da revisão. (Neves et al., 2011 Apud Rodrigues, 2012, p. 34).

Para a formação de escreventes competentes é necessário, antes, que os professores sejam profissionais naquilo que ensinam, ou seja, devem ter conhecimentos sólidos daquilo que se quer ensinar e saber executar aquilo que se quer que os alunos aprendam. Devem ser capazes de refletir sobre as suas próprias práticas de ensino e criar condições que favoreçam a aprendizagem da escrita, colaborando com os alunos na construção do conhecimento e na definição de estratégias de produção textual. Os professores devem também desenvolver nos alunos capacidades de análise do processo de escrita e do texto produzido, ensinar as estratégias fundamentais que facilitem a produção e correção textual, bem como ensinar a controlar diferentes fases do processo de escrita.

O não domínio da escrita condiciona o sucesso escolar do aluno, pois, é por meio da escrita que o aluno resolverá os problemas de outras áreas do saber. Para tal, é necessário que a escola crie espaços que privilegiem o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, sem prejuízo das demais dimensões da didática da língua, refletindo sobre as teorias, os modelos e as estratégias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Como afirma Duarte (2005, p. 49), escrever ajuda a pensar (a competência escrita é facilitadora do pensamento abstrato e formal), mas também, por essa razão, mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social dos jovens. Ou ainda, como dizem Beach e Bridwell, citados por Carvalho:

> a escrita desempenha um papel preponderante no contexto escolar, pois o domínio da mesma facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas idéias e promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho. (Beach & Bridwell 1984, Apud Carvalho 1999, p. 80).

Ainda nessa linha de pensamento, de a escrita contribuir no sucesso e no insucesso escolar dos aprendentes e dos fatores que favorecem o insucesso da escrita, Ferreira afirma que:

> a expressão escrita, por ser transversal às diversas áreas curriculares, é, em grande parte, determinante do insucesso escolar dos alunos. Saber escrever corretamente conteúdos é tão importante como a sua aquisição. Saber mas

> não conseguir comunicar claramente é o mesmo que não saber. Ao insucesso da escrita são atribuídos inúmeros fatores: alguns intrínsecos ao aluno, ao docente e à sua pedagogia e formação, outros relacionados com a influência do meio social, com a própria complexidade e artificialidade da tarefa e outros relacionados com o sistema educativo e a sua organização. (Ferreira, 2011, p. 117).

Desenvolver a capacidade de escrever dos aprendentes é fundamental, mas isso não será possível se envolverem os aprendentes somente em atividades simples de escrita. É também fundamental que se envolvam os aprendentes em atividades complexas de escrita, pois existe um conjunto de fatores que interferem no próprio ato de escrever, tais como: o contexto extra-linguístico, o contexto de produção do texto, o tipo de texto, o destinatário, o meio onde se escreve, os objetivos a serem alcançados e as estratégias a serem utilizadas. Para que se envolvam os aprendentes em atividades complexas de escrita, é necessário que o professor se evolva, primeiramente, em atividades complexas de escrita. O professor, enquanto moderador, mediador e ativador do processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel fulcral, pois deve criar um espaço que privilegie a aprendizagem da escrita por meio da produção de diferentes gêneros ou tipologias textuais e deve saber mobilizar as estratégias de produção textual que ajudem os estudantes a produzir diferentes textos em contextos variados de produção textual, ou seja, deve ensinar os aprendentes a produzirem textos para a vida e ao longo da vida.

2. Metodologia de Trabalho

A didática da língua portuguesa desempenha um papel preponderante na formação dos futuros professores de língua dos mais variados níveis de ensino. É pensando da relevância desta e da didática da escrita, em particular, que foi pensado e elaborado o presente texto que, como dissemos acima, tem como objetivo compreender as práticas e representações de escrita adquiridas ao longo da licenciatura em ensino da língua portuguesa, na unidade curricular de didática da língua portuguesa e nas outras unidades curriculares afins que constam da grelha curricular do curso. Para o cumprimento do objectivo atrás apresentado, foi elaborado um questionário com seis perguntas que nos permitiram recolher informações atinentes a:

i. As representações que têm sobre a importância da didática da língua portuguesa na sua formação em ensino da língua portuguesa;

ii. Compreender as memórias e as representações que os estudantes possuem sobre o papel que a escola desempenhou no desenvolvimento das suas capacidades de escrever;

iii. Saber as representações que têm das outras cadeiras que, de forma explicita, trabalham os aspectos voltados à didática da escrita;

iv. Saber as tipologias textuais que foram trabalhadas ao longo da formação e que configuram a base para o trabalho com a escrita;

v. As representações e memórias que os estudantes têm sobre as tarefas/atividades que eram propostas para trabalhar a escrita;

vi. As representações que os estudantes têm sobre o contributo da instituição na qual estudam lhes deu para a compreensão da escrita como processo ou como produto.

Para a realização desta investigação, contamos com vinte e sete estudantes do quarto ano, dos quais: dezessete são do sexo masculino e dez do sexo feminino. Desta feita, foi elaborado um questionário de inquérito constituído por seis perguntas abertas, cujas respostas nos permitiram compreender as diferentes representações e memórias que os estudantes têm das práticas de escrita na unidade curricular de didática da língua portuguesa e noutras unidades curriculares afins. Para além das seis perguntas, na primeira parte do questionário, foram colocadas seis perguntas de respostas curtas, que nos permitiram caracterizar os inquiridos (idade, sexo, área de formação, línguas faladas, língua materna e ocupação).

Depois da aplicação do questionário, foi realizada uma análise, tendo como base as três fases de análise de conteúdo, isto é, “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, propostas por. (Bardin, 1977, p. 121). Os dados recolhidos foram codificados em numerais cardinais, antecedidos pela inicial maiúscula (I). Posteriormente, os dados foram tratados qualitativamente, tendo como base as perguntas da investigação e a fundamentação teórica de suporte da didática da língua e da didática da escrita em particular. Os resultados obtidos serão descritos na secção que se segue.

3. Resultados

A primeira pergunta do questionário visava compreender a importância que a unidade curricular didática da língua portuguesa teve na formação em ensino da língua portuguesa. Dos vinte e sete inquiridos, vinte e três responderam que a didática da língua

portuguesa teve a importância de lhes proporcionar um conjunto de conhecimentos sobre as técnicas, métodos de ensino e sobre a planificação das aulas.

A didática da língua portuguesa é uma unidade curricular indispensável na formação dos futuros professores de língua, pois, mune-os com uma vasta gama de saberes teórico-metodológicos que os possibilita refletir sobre os contextos de ensino, sobre o sujeito aprendente e sobre o professor, assegurando desta forma um ensino que propicia uma aprendizagem significativa. De acordo com Amor, citado por Carvalho,

> uma unidade curricular de didática da língua materna é um espaço de conjugação de saberes que, normalmente, se excluem: saberes científicos e saberes ensinados, saberes sobre o sujeito da aprendizagem e saberes sobre os objectos, os processos e os meios desta aprendizagem, saberes sobre a teoria curricular e saberes sobre os modos de acção docente. (Amor, 1993), citado por (Carvalho, 2003, p. 12).

É nesta linha de pensamento onde as reflexões feitas na unidade curricular didática da língua portuguesa deveriam se apoiar, pois, formar um professor não passa somente no ensino de como preencher um plano de aulas, em estabelecer algoritmos dos métodos ou técnicas de ensino que se devem utilizar. Antes passa por uma reflexão profunda em torno do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Quatro (4) dos vinte e sete inquiridos, para além de fazerem referência aos métodos, às técnicas e à planificação, afirmaram também:

i. (I20) A didática da língua portuguesa teve muito pouca importância porque não se debateram com muita profundidade os aspectos inerentes ao processo educativo;

ii. (I14) Esperava que pudesse aprender a didactizar as aulas de Português em todos os seus domínios;

iii. (I9) Este ano académico, diferente dos anos passados, a cadeira de didática da língua portuguesa foi trabalhada com maior rigor e isso ajudou e fez toda diferença;

iv. (I6) Fruto das insuficiências do leccionador, pautámos pelo auto-didactismo, aprender o necessário.

Com o acima exposto, podemos afirmar que precisamos urgentemente de uma didática da língua portuguesa que assegure o desenvolvimento das competências didáctico-metodológicas dos futuros professores, pois, as reflexões feitas nesta unidade curricular não são das mais adequadas. O perfil de saída dos estudantes formados em ensino da língua portuguesa é o de ser professor de língua portuguesa nos I e II ciclos do

ensino geral. Ora, se não receber conhecimentos didáticos sólidos, ao longo da formação, na sua atuação como professor não se deve esperar por milagres, pois, não será capaz de promover um ensino da língua que garanta o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. A didática da língua deve proporcionar aos estudantes novas perspectivas sobre o ensino-aprendizagem da língua, partindo das dimensões da oralidade, leitura, escrita, literatura, gramática e o processo de avaliação das aprendizagens. Ademais, deve ajudar os estudantes a refletir sobre que atividades orais a serem ensinadas na escola; a importância da leitura e dos seus processos no ensino do Português; que escrita promover na escola (a escrita como prática social ou como processo cognitivo); o que é ensinar gramática; e o lugar da literatura/texto literário no processo de ensino da língua. Para que isso se cumpra, é necessário que tenhamos professores especialistas na matéria, ou seja, professores com conhecimentos sólidos em didática da língua, professores que ensinem bem para que o professor em formação aprenda bem.

A segunda pergunta tinha como objetivo saber o papel que a instituição na qual os inquiridos estudam teve no desenvolvimento das suas capacidades de escrever. Dos vinte e sete inquiridos, vinte e dois foram unânimes em afirmar que a escola teve um papel importante no desenvolvimento das suas capacidades de escrever, pois, ao longo da formação, os professores iam corrigindo os desvios que cometiam e os ajudavam a produzir textos coerentes e coesos. Cinco dos informantes afirmaram que a instituição na qual estudam não contribuiu em nada no desenvolvimento da capacidade de escrever dos mesmos, como se pode observar nas transcrições abaixo:

i. (I7) A escola não teve nenhum papel importante no desenvolvimento da minha capacidade de escrever porque não se trabalhou a escrita de forma específica;

ii. (I10) A escola não desempenhou nenhum papel no desenvolvimento da minha capacidade de escrever;

iii. (I14) A escola não me ajudou a escrever, fazendo uso de outros conhecimentos ou construir sentidos a partir de textos, como defendem as teorias modernas de ensino-aprendizagem das línguas;

iv. (I9) Sinceramente, a escola na qual estudo não teve um grande papel no desenvolvimento da minha capacidade de escrever, pois, aqui, não se estuda a escrita como tal;

v. (I13) Não ajudou em nada, pois não se trabalhou a escrita de forma profunda.

Ensinar a escrever constitui uma tarefa complexa, pois são vários os fatores que intervém na aprendizagem da mesma. O ensino-aprendizagem da escrita carece de atividades bem planificadas e de tarefas que sejam realizadas continuamente. O não domínio da escrita condiciona o sucesso escolar do aluno. É por meio da escrita que o aluno resolverá os problemas de outras áreas do saber. É necessário que a escola crie espaços que assegurem o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, sem prejuízo das demais dimensões da didática da língua, refletindo sobre as teorias, os modelos e as estratégias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, e que não confunda atividades de caça de erros ou atividades espontâneas como atividades que promovam a aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Duarte (2005, p. 49), “escrever ajuda a pensar (a competência escrita é facilitadora do pensamento abstracto e formal), mas também, por essa razão mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social dos jovens”. Ou ainda como dizem Beach e Bridwell, citados por Carvalho:

> a escrita desempenha um papel preponderante no contexto escolar, pois o domínio da mesma facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas idéias e promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho. (Beach & Bridwell,1984, Apud Carvalho, 1999, p. 80).

Por isso, é fundamental que a escola seja um verdadeiro lar onde se promove e se valoriza o ato de escrever. A escola tem de conferir a escrita um estatuto claro e autônomo. As intervenções que visam desenvolver a capacidade de escrever dos estudantes devem ser objetivas, contínuas, coerentes e coesas. Por outra, as instituições do ensino superior, face ao seu caráter investigativo e transformador, devem promover iniciativas interventivas voltadas à formação dos professores, à investigação e à inovação.

A responsabilidade de ensinar os alunos a escrever, em Angola, tendo em conta a nossa experiência como professor de língua portuguesa no ensino secundário, parece tarefa única da disciplina de língua portuguesa e do professor de língua portuguesa, em particular. Para o ensino superior, sobretudo para os cursos de não especialidade em línguas, a situação parece a mesma. Para os cursos de especialidade em ensino da língua portuguesa, a responsabilidade de ensinar a escrever parece ser incumbida a unidade curricular de Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa e ao professor da referida unidade curricular. Estando o currículo constituído por várias unidades

curriculares e, na maioria das vezes, os alunos recorrem a dimensão escrita para solucionar os problemas de outras unidades curriculares, a responsabilidade de ensinar a escrever deve ser tarefa de todas as unidades curriculares e de todos os professores, não obstante existirem unidades curriculares que trabalham de forma específica a língua.

A terceira pergunta do questionário objetivava saber as unidades curriculares onde se trabalham de forma explícita o domínio da escrita. Dos vinte e sete inquiridos, dezoito foram unânimes em afirmar que a unidade curricular onde se trabalha de forma explícita o domínio da escrita é a Técnica de Expressão em Língua Portuguesa. Quatro referiram que é a Didática da Língua Portuguesa e cinco afirmaram não existir unidade curricular onde se trabalha de forma explícita o domínio da escrita.

Se ensinar a língua pressupõe o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante por meio do desenvolvimento das habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), não se trabalhar a escrita de forma explícita, na formação de futuros professores de língua portuguesa, estaremos a formar professores que, no exercício da função de professor, terão dificuldades de criar situações que propiciem o desenvolvimento da competência escriturária dos aprendentes. Isso constitui um perigo para o tipo de professor que queremos e para o tipo de professor que os tempos hodiernos exigem. Se queremos que os estudantes saibam escrever, é necessário que a escola os ensine a escrever, trabalhando a escrita de forma planificada e contínua. Que a didática da língua seja um espaço de apropriação de saberes didáctico-metodológicos, pois, para nós, é bastante preocupante quando as unidades curriculares que têm como objeto de ensino o ensino-aprendizagem da língua, partindo das diferentes perspectivas e realidades contextuais, são as menos referenciadas, no conjunto de unidades curriculares onde se trabalha a escrita de forma explícita.

Ao produzirmos uma tipologia textual ou gênero textual, o primeiro passo a ser dado pelo sujeito escrevente é buscar na memória de longo prazo os conhecimentos prévios relativos ao tema, ao destinatário, ao tipo de tarefa, às características à organização estrutural da tipologia ou do gênero textual a ser trabalhado. Ou como dizem Leal & Brandão:

> para se produzir um texto é necessário gerar conteúdos; organizar tais conteúdos em sequências linguísticas, textualizando o que se quer dizer; e notar (registar) o texto no papel. Necessitamos, também, coordenar todas essas acções, monitorando as atividades, mantendo acesa, na memória, as finalidades para a escritura do texto. (Leal & Brandão, 2007, p. 46).

A quarta pergunta do questionário tinha como objetivo saber os tipos de textos/géneros textuais que foram trabalhados nas produções escritas. Dos vinte e sete inquiridos, dezoito foram unânimes em afirmar que os tipos de textos mais trabalhados nas produções textuais são os textos narrativos e poéticos. Nove dos inquiridos afirmaram não existir tipologias textuais mais trabalhadas, pois não se produziram textos que tinham como objetivo melhorar as habilidades de escrita dos estudantes.

Não envolver, ao longo do ciclo de formação, os futuros professores em atividades complexas e sistematizadas de produção textual pressupõe não prepará-los para que estes, no exercício das funções de professor, envolvam os seus alunos em atividades complexas, sistematizadas e contínuas de produção textual. Para que os estudantes desenvolvam as suas habilidades de escrita, é fundamental que se planifiquem as atividades didáticas que tenham como finalidade contribuir na melhoria das capacidades de produção textual dos alunos.

A quinta pergunta do questionário objetivava compreender as representações que os estudantes têm dos tipos de tarefas/atividades de produção textual que eram propostas. Como resposta a esta pergunta, dezesseis inquiridos deram respostas que não se enquadram no objetivo da pergunta; um inquirido disse que as tarefas são de temas livres ou propostos pelo professor; um afirmou que as atividades foram as cópias; um inquirido não respondeu à pergunta e oito inquiridos afirmaram ser as redações.

Em se tratando de futuros professores de língua portuguesa, esperava-se que, até ao quarto ano, estes tivessem conhecimentos aprofundados dos tipos de atividades que podem ser propostos para o desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos. Dentre destas, podemos encontrar as atividades de registo, transformação e de produção. As atividades de transcrição, de copiar, de preenchimento, por exemplo, podem ser agrupadas dentro das atividades de registo, pois estas consistem numa simples recolha de informação e a sua transcrição para o papel. As atividades que requerem o trabalho de reorganização, reformulação fazem parte das atividades de transformação, pois consistem na transformação de frases pela adição ou subtração de constituintes, à síntese e ao resumo, passando pela correção de frases ou de textos e ainda na transformação das perguntas de um questionário em um texto. As atividades que requerem a geração de ideias a partir da memória de longo prazo fazem parte do grupo de atividades de construção/produção, tal como: as atividades de complementar as

frases, as atividades de dar um final de textos incompletos e as atividades de criação de novos textos.

A sexta e última pergunta do questionário visava compreender as percepções que os estudantes têm da escrita enquanto produto e da escrita enquanto processo. Dos vinte e sete inquiridos, vinte e um responderam de uma forma que não nos possibilita o alcance do objetivo da pergunta feita, pois os seus argumentos não nos permitem compreender o que eles sabem sobre a escrita como produto e como processo. Três afirmaram não saber o que é a escrita como produto e o que é a escrita como processo. Dois não responderam à pergunta e um mostrou ter noção da escrita enquanto processo, como se pode ver no texto transcrito abaixo:

i. (I14) a escrita enquanto processo é e deve ser feita com base na negociação de sentidos, obedecendo a três fases, nomeadamente: planificação, redacção e revisão.

Tal como a concepção que se tem da língua determina a forma como o professor ensina a língua, as concepções que se têm sobre as práticas de escrita determinam a forma como o professor ensina os seus alunos a escrever. Se o professor compreender a escrita como produto, certamente, o seu foco, no ensino-aprendizagem da escrita, estará centrado na avaliação da composição escrita como resultado do produto concluído, isto é, centrado no desenvolvimento da competência textual do aluno. Este deve dominar os aspectos mais formais do texto, ou seja, regras gramaticais, e utilização de distintas tipologias textuais. Já se o professor compreender a escrita como processo, as suas atenções se centrarão na análise dos processos ou operações desenvolvidas no decorrer do processo de escrita, ou seja, considera a escrita como uma atividade complexa e multidimensional que requer o desenvolvimento de diversos processos cognitivos (planificação, textualização, revisão) que intervêm no processo de composição.

> A planificação consiste na construção da representação interna do saber, ou seja, na selecção e organização de dados ou informação da memória de longo prazo, relevantes para o texto, tendo em conta o destinatário e o tipo de texto a ser produzido; a redacção ou textualização é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação, isto é, avaliação, correção e alteração do que se escreveu, para que o texto se adeque ao destinatário. (Carvalho, 1999, pp. 81-87).

A partir das respostas dadas pelos inquiridos, podemos afirmar que são urgentes as mudanças necessárias no ensino-aprendizagem da didática da língua e da didática da

escrita em particular, pois é fundamental que os estudantes dominem as teorias e os modelos didáticos que os permitirá compreender a forma como eles ensinarão a língua.

Considerações Finais

A redefinição do modelo de ensino da didática da língua e o da didática da escrita em particular, em Angola, deve ser uma problemática central no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta as insuficiências, quer de conhecimentos teórico-metodológicos, quer de produção textual que os professores e estudantes apresentam. Por essa razão, a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita, a investigação e a inovação deveriam tornar-se em atividades privilegiadas por parte daqueles que almejam mudanças necessárias e significativas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Foi nossa intenção compreender as práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa, trabalhando com os estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, apresentando, ao comentarmos as respostas dadas pelos inquiridos, perspectivas que ajudam a melhorar as práticas de ensino-aprendizagem da escrita. No presente estudo, pudemos perceber que os inquiridos têm alguns conhecimentos sobre as práticas de escrita, mas, tendo em conta o tipo de professor de língua que hoje se quer, urge a necessidade de se compreender a relevância da didática da língua, o do domínio da escrita em particular, no processo de formação dos futuros professores e no sucesso escolar dos aprendentes. Em suma, o ensino da escrita deve fornecer aos aprendentes conhecimentos que assegurem o desenvolvimento da capacidade de escrever dos mesmos e esses conhecimentos devem estar ancorados ao domínio dos gêneros textuais, das perspectivas de ensino da escrita, dos modelos de escrita, dos métodos de ensino, da avaliação do processo de escrita, do conhecimento explícito da língua e das áreas afins.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1977). *L´analyse de contenu*. 4.ed. Trad. L. A. Reto, & A. Pinheiro. Paris: Presses Universitaires de France.

Cardoso, M. I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar: um estudo no ensino básico*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (2003). *A escrita nos manuais de língua portuguesa: objecto de ensino-aprendizagem ou veículo de comunicação*. In: Carvalho, J. A. (Org.). Escrita: percursos de investigação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 93-103.

Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (2013). Didática do português língua não materna-língua segunda/língua estrangeira: entre a generalização e a especificação. Bizarro,R.; Moreira, M. A. & Flores, C. (Org.). *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, p. 145-154.

Dolz, J., Gagnon, R. & Mosqueira, S. (2009). La didática de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didática. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 117-141.

Duarte, I. M. (2005). Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? algumas incomodidades. In: Carvalho, J. A.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. & Pimenta,J. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. p. 49-54

Ferraz, M. j. (2007). *Ensino da língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Ferreira, G. M. (2011). A Escrita Escolar no 1.º C E B. da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas. In: Silva, M. Teixeira, I. & Santos, L. (Org.). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, p.117-127.

Leal, T. F., & Brandão, A. P. (2007). É possível ensinar a produzir textos! os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: Leal, T. F. & Brandão, A. C. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.* Belo Horizonte: Autêntica, p.45-64.

Reis, I. M. (2011). Competências de escrita: uma perspectiva avaliativa. In: Teixeira, M.; Silva, I. & L. Santos, L.(Org.). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. p. 108-116.

Rodrigues, M. M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): SONHI, Gilberto Pedro João. Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.98-115, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Sonhi, Gilberto Pedro João (out. 2023). Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 98-115.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.116-133 | out. 2023.

A compreensão responsiva ativa no gênero do discurso conversação [1]

Jerónimo Pascoal Balata *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0007-0730-4858

RESUMO
O artigo rebenta concomitantemente com a preocupação que temos com as práticas discursivas espontâneas dos indivíduos em diferentes esferas da actividade humana. Destacando, a conversa enquanto um espaço privilegiado para a troca de impressões e ideologias entre os sujeitos da interação em contextos sociais mais amplos (informais ou corriqueiros) e restritos (complexos ou formais). Buscamos teórica-analiticamente compreender essas facetas que permeiam e subjazem a conversação, evidenciando aspectos constitutivos da compreensão no gênero de discurso conversação, de modo a problematizar aspectos concernentes a compreensão responsiva ativa de Bakhtin em um acto conversacional de interlocutores socialmente organizados. Assim sendo, objectivamos de forma específica, destacar como se realiza a compreensão responsiva ativa no gênero do discurso conversação; identificar a contribuição do conhecimento dos gêneros discursivos no âmbito da tomada de atitude responsiva ativa e descrever de que maneira se realiza a alternância de turnos conversacionais no gênero discursivo conversação. Assim, elegemos a metodologia direccionada por meio de um estudo bibliográfico. A conclusão sugere que todo ato de compreensão é uma resposta, ou seja, ao se compreender a palavra enquanto signo ideológico, nasce de forma exterior ou interior, imediata ou mediata uma atitude em que determinado interlocutor posiciona-se sobre determinado discurso. Deste modo, o conhecimento de gêneros discursivos para a tomada de atitude é imprescindível, pois emolduram a linguagem a ser usada em função do interlocutor. Por assim se dizer, podemos inferir que muitas vezes na conversação, a atitude responsiva ativa ocorre de forma imediata e situada em voz alta.

PALAVRAS-CHAVE
Compreensão Responsiva; Gêneros Discursivos; Conversação

Active Responsive Understanding in the conversational discourse genre

ABSTRACT
The article simultaneously addresses our concern with the spontaneous discursive practices of individuals in different spheres of human activity. It highlights conversation as a privileged space for the exchange of impressions and ideologies among interaction participants in broader (informal or everyday) and narrower (complex or formal) social contexts. Theoretical and analytical approaches are used to understand the facets that underlie conversation, emphasizing the constitutive aspects of understanding within the genre of conversational discourse. This allows us to problematize aspects related to Bakhtin's active responsive understanding in a conversational act among socially organized interlocutors. Specifically, our objective is to highlight how active responsive understanding occurs in the genre of conversational discourse, identify the contribution of genre knowledge in the realm of active responsive attitude-taking, and describe how the alternation of conversational turns is realized in the conversational discourse genre. Therefore, we

[1] Este artigo foi apresentado na 1ª Conferência Internacional sobre Educação, Tecnologia e Cultura: Contexto e Desafio, intitulado “Estudos Linguísticos e Estudos Literários, realizado na Universidade Licungo, nas modalidades (virtual e presencial).

* Licenciado em Ensino de Português com Habilitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade Licungo (UL), Faculdade de Letras e Humanidade, sediada na cidade de Quelimane-Moçambique. Actualmente é Consultor-chefe do projecto em andamento “Consultoria e Mentoria em Letras JPBalata, com enfoque em línguas (Bantu, Portuguesa, Inglesa e francesa) Presencial/Virtual, importa referir que ainda não foi credenciado. Email: jeronimopascoalbalata@gmail.com

have chosen a methodology based on bibliographic research. The conclusion suggests that every act of understanding is a response. In other words, when understanding a word as an ideological sign, an attitude emerges, either externally or internally, immediately or mediately, in which a particular interlocutor positions themselves in relation to a particular discourse. Thus, knowledge of discourse genres for attitude-taking is essential, as they frame the language to be used based on the interlocutor. In this sense, we can infer that often in conversation, active responsive attitudes occur immediately and are expressed aloud.

KEYWORDS
Active Responsive Understanding; Discourse Genres; Conversation.

A kutitwisa ka kuhlamula kuneni he ka Matsamela ya Mabulu

RESUMU
A xigozo lexi xi huma azwin'wi ni kunavela ka hina kutiva a matsamela yamawulawulela ya vanhu kamandawu ya kuhambana-hambana. Ngovu ngovu amabulu namahi ncumu leci ca cinene ka kunyikana amahungu mun'wani na mun'wanyani ka mabulu ya siku ni siku, kambi ni lawa ya xihlonipu. Hi languta kutitwisa amincumu leyi hinkwayu yimahaku amabulu, na hikombikisa amincumu leyi yi wumbaku akutitwisa amatsamela ya kuhambana-hambana ka mabulu na hilava akukombisa amamahekela ya mincumu ya kufambelana ni kutitwisa amawonela ya Bakhtin he ka mabulu ya vanhu vanga hlangana, hi kwalahu, na hilava akukombisa amamahekela ya kutitwisa ni kuhlamula loku kuneni lomu mabulwini. Hi kukombisa a lisima ya kutiva amatsamela ya kuhambana-hambana ka mabulu lomu ka kuhlamula loku kunene; kuhlawutela amamahekela ya kunyiketana a gezu lomu kamabulu. Mayelano, hilangile amamahela ya ku fambelana ni xigodzelo ca mabuku. Amagamela makombikisa lezwaku konthle akutitwisa hi kuhlamula, nakona, loku munhu atitwisa gezu nagihi xikombiso ca matsamela ya ku pimisa ka vanhu, a cikari kambi ni handle ka yena kuhuma amatsamela lawa mantswa a mpambeni ka mabulu ya kukari. Hi kwalahu, akutiva amatsamela ya kuhambana-hambana i zwa lisima. Akuva zwalongisa amawulawulela lawa mafambelanaku ni munhu wakona. Hi mawulela lawo, hingavona lezwaku amakati yakutala lomu ka mabulu, amahlamulela lawa ya manene mamaheka hi kuhakisa he kamatsamela ya ndawu yakona hi gezu ga kuzwala.

MAGEZU YA LISIMA
Kutitwisa Ka Kuhlamula; Matsamela Ya Kubula; Mabulu

Considerações Iniciais

A compreensão é o passo inicial para que a atitude responsiva ativa se manifeste no âmbito da conversação. Nesta senda, o que tem acontecido algumas vezes em debates ou conversas acadêmicas é não saber como tomar a palavra, opor uma contrapalavra a palavra dita e/ou posicionar-se ideologicamente sobre o discurso dito. Para Bakhtin (apud SANTANA, 2017, p.62), a compreensão da contrapalavra consiste em réplicas, por parte dos interlocutores, os quais constroem discursos que vão de encontro a outras produções enunciativas, sejam através de concordância, discordância, negação, recusa etc.

Assim, entendemos que no gênero discursivo conversação, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adopta simultaneamente, para

com esta conversa, uma atitude responsiva ativa ao concordar ou discordar (Bakhtin, 2006). Para Briz (2000) um turno conversacional é o espaço de fala com emissões informativas, onde os interlocutores dirigem sua atenção manifesta e simultânea. Nesta vereda, os turnos conversacionais permitem a continuidade da atitude responsiva ativa dos sujeitos da conversação, que é feita, a partir da apropriação de um determinado gênero discursivo, ocasionando um fosso tênue para que os interlocutores se alternem entre os papéis de falante e ouvinte para trocar informações, impressões e ideologias a respeito de uma temática previamente estabelecida ou espontânea.

Nesse sentido, buscamos com este artigo compreender a questão da atitude responsiva de Bakhtin no gênero discursivo conversação. Com a intenção de destacar como se realiza a compreensão responsiva ativa no gênero do discurso conversação; identificar a contribuição do conhecimento dos gêneros discursivos no âmbito da tomada de atitude responsiva ativa e descrever de que maneira ocorre a passagem de turnos conversacionais no âmbito da compreensão responsiva ativa.

Assim, sendo, a relevância da temática justifica-se pelo fato de se buscar com a pesquisa, suscitar em outros pesquisadores interesses sobre temáticas similares. Lembrando que, em contexto de Moçambique, os gêneros discursivos diretamente ligados as circunstâncias de comunicação verbal espontânea, como a conversação, são poucos explorados em contextos escolares e científicos. Portanto, buscamos viabilizar que seja atribuído um lugar destacado aos gêneros discursivos ligados a atividade corriqueira dos indivíduos, que são comummente chamados por Bakhtin como gêneros primários.

Ainda na mesma senda, Marcuschi (2003) afirma que há boas razões para o estudo da conversação, listando algumas delas, como o fato de ela ser a prática social mais comum no dia-a-dia das pessoas; o de ser um espaço favorável à construção de identidades sociais e o fato de envolver ações que vão além das habilidades linguísticas dos falantes. Para a efetivação do estudo, elegemos a pesquisa puramente bibliográfica, dado que apresentamos diferentes aportes teóricos que possibilitam a convergência ou divergência da literatura sobre a responsividade no âmbito da conversação.

Em relação a estrutura, o artigo comporta primeiro, considerações iniciais que indicam os aspectos referentes a contextualização do artigo; a fundamentação teórica, que discute os diferentes conceitos que achamos relevantes para a efectivação dos objetivos da pesquisa; no terceiro momento, descrevemos as opções metodológicas para a efectivação do trabalho"; quarto momento refere-se a análise e discussão dos dados

provenientes da pesquisa bibliográfica". Para além disso, temos as considerações finais em que são sistematizados os resultados gerais sobre a pesquisa e retomados os objectivos. E são apresentadas, por último, as respectivas referências bibliográficas.

1. A Compreensão Responsiva Ativa

A compreensão responsiva ativa manifesta-se nas práticas sócio-discursivas ou interacionais que são realizados no processo dialógico de interolocutores socialmente organizados. Baseado no dialogismo da linguagem, Bakhtin cria uma nova categoria de análise, *a compreensão responsiva ativa*. Nesta linha, em *Marxismo e filosofia da linguagem,* Bakhtin & Volochinov (1999, p. 33-34), acrescentam que a compreensão não pode revelar-se senão por meio de um material semiótico, na medida em que "compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos". Diante do exposto, ao se levar em conta que o signo, na óptica bakhtiniana, não apresenta valor semântico pleno fora do contexto sócio-interacional e, por isso, é um elemento subordinado a facetas ideológicas, pode-se dizer que:

> (...) implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1999, p. 95).

É por conta disso, que sempre ouvimos que determinado indivíduo falou mal de um outro. Ou ainda que, o que o orador estava a falar é mentira, é possível aquilo ser verdade? Assim, não são palavras na qualidade de realizações linguísticas o que escutamos, pois elas são carregadas de valorações e significações-ideológicas-contextuais, expressando, desse modo verdades/mentiras, bondade/maldade. Podemos observar que, o contexto sócio-comunicativo impacta de tal modo que os lexemas enquanto signos ideológicos adquirem semânticas em função do contexto sócio-discursivo-situado.

Nesse delineamento, compreendemos efetivamente que as palavras fora de um contexto de interação social não têm alguma entonação valorativa. A entonação tem caráter social e se manifesta edificando a valoração social de um determinado grupo,

assim, por vezes, à entonação cabe a tarefa de expressar o que a palavra não dá conta de dizer sozinha, a caracterizá-la como elemento axiológico e inerente da interação discursiva (Bezerra; Menegassi, 2021, p. 2-3). Por isso, é necessário sempre avaliar as palavras tendo em conta uma situação comunicativa concreta, de tal modo que, o que for a se dizer desperte em nós reflexões sobre diferentes concepções epistemológicas. Com a enunciação, entendemos que a palavra só por si só, ou seja, fora de um contexto de interação não apresenta algum valor ideológico, como resultado, existem códigos de linguagens entendidos por certos grupos, o que acontece pelo fato destes pertencerem ao mesmo universo ideológico.

Por conta do dito anteriormente Stella (2007), em estudo sobre o conceito de "palavra", nos trabalhos pertencentes ao Círculo de Bakhtin, assevera que: O falante, ao dar vida à palavra (signo ideológico), dialoga diretamente com os valores sociais, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor", desencadeando a compreensão, passo inicial para que a atitude responsiva se estabeleça e o diálogo se manifeste (STELLA, 2007, p. 178).

A autora confirma a ideia de que a palavra enquanto elemento verbal é afetada diretamente pela situação extraverbal, ou seja toda a avaliação que fazemos das enunciações referem-se as situações da vida. Por seu turno, (Bakhtin, 2006) afirma que todo ato de compreensão é uma resposta, seu conceito de resposta é amplo tendo em vista que ultrapassa o esquema já padronizado de que para toda pergunta exige uma resposta, uma vez que resposta na teoria bakhtiniana tem-se como uma atitude em que determinado interlocutor se posiciona ideologicamente sobre determinado discurso. Nem sempre é visto como uma réplica a uma pergunta, mas a um discurso, que pode ser mediato ou imediato.

De modo geral, entendemos que compreender não é apenas opor uma contra palavra ao discurso anterior, mas fazer a internalização do discurso do outro para a constituição da enunciação, e enfim fim contra-argumentar o discurso do outro com suas próprias palavras. A esse respeito, Bakhtin (2006) vai dizer que compreender é opor a palavra do locutor, uma contra palavra. Tudo isso, não quer dizer que compreender é se opor a determinado discurso, mas usar o discurso anterior para a formação do discurso resposta. Associámos ao dito anteriormente ao que Bakhtin/Volochinov (1999, p. 99), dizem, "[…] na compreensão autêntica tem-se a tomada de posição a respeito do que é

dito e compreendido, visto que toda compreensão comporta em si uma resposta, como aspecto intrínseco". Ainda nessa perspectiva, de dar uma resposta a enunciação compreendida, convidamos, Bakhtin (1997), que vai dizer que toda compreensão é prenhe de resposta [...] A compreensão responsiva nada mais é do que a fase inicial e preparatória para uma resposta.

Nesta senda Bakhtin (1997) e Stela (2007), são unânimes ao afirmar que a compreensão é o processo iniciático para tomar posteriormente a atitude responsiva ativa. Havendo nesta senda, um fosso ténue entre a compreensão e atitude responsiva, ou seja, a compreensão e a atitude responsiva são faces da mesma moeda. Visto que, para esses autores, só a própria compreensão já se constitui como atitude de resposta ao enunciado. Antanho, a compreensão ativa é um protótipo do diálogo, em que os sujeitos da interação recebem a mensagem de forma idiossincrática[2], sem reacção alguma, em seguida, manifestam-se ativamente em uma situação enunciativa.

Como deixamos marcado em momentos anteriores, ao afirmar que toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor ele fala da alternância de papéis entre o locutor e o seu interlocutor, não pode haver compreensão responsiva ativa sem resposta, uma vez que ambas estão unidas uma a outra, Bakhtin (1997). Assim, a compreensão é ativa, quando a resposta de um dos sujeitos da interação é imediata e situada, e embora silenciosa, mas também é ativa quando um dos sujeitos da interação não responde de forma imediata, mas retarda a resposta, que pode ocasionar pela reelaboração da resposta ou do discurso.

O que se percebe no dizer de Bakhtin (1997) é que, é claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado, entretanto, isso não descarta a possibilidade de que haja uma compreensão responsiva ativa do enunciado. Diante disso, essas ações e reações emolduram e configuram toda uma prática enunciativa espontânea ou não. Assim, essa compreensão por vezes é condicionada pelo conhecimento e domínio de diferentes gêneros discursivos. Nesta

[2] Idiossincrático é uma expressão usada para fazer referência, muitas vezes, a situações incomuns ou até impróprias. A palavra idiossincrática não é encontrada no dicionário da língua portuguesa, porém, é a forma mais usual da palavra idiossincrásico. Idiossincrásico é um adjectivo que se refere à idiossincrasia, que é a maneira de ver, de sentir e de reagir, própria de cada pessoa. É uma forma incomum de se portar perante a sociedade.

senda, apresentamos a seguir os contornos e os entornos da compreensão responsiva ativa e os gêneros discursivos.

2. A compreensão responsiva ativa e os gêneros discursivos

Sabemos que a natureza da linguagem é nimbada pelo dialogismo, portanto, para que o diálogo se efective ele se realiza a partir de um determinado gênero discursivo. Nos estudos de gêneros do discurso realizados no Brasil, Bakhtin é um dos autores mais citados. Nesta justaposição da enunciação, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão "relativamente estáveis" de um enunciado, determinado sócio historicamente, (BAKHTIN, 2003, p.282). O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Nesse viés, em todas as formas do discurso corriqueiro ou não que são passíveis de se conceber acreditamos que, seja necessária a apropriação de um gênero do discurso para que essas se realizem, é por conta disso que muitos estudiosos convergem na ideia dos gêneros do discurso serem elementos que rebentam com as práticas da língua(gem), os quais recorremos sempre que precisamos concretizar um objetivo no âmbito de interação verbal. Em função disso, para (Bambo, 2019, p.53) "o conceito de gênero emerge de contextos reais de uso e é codificado pelos usuários dentro desses contextos". Nessa perspectiva, para Lonardoni & Martinez (2013, p.6) "...os gêneros discursivos devem ser compreendidos como produção humana oriunda das práticas sociais, culturais e históricas, permeados por ideologias, intenções e, portanto, delas não podem ser separados".

Deste modo, as abordagens de Bakhtin (2003) e Bambo (2019) sobre os gêneros do discurso são concordes, pelo que possibilitam aferições do tipo, os gêneros do discurso nascem concomitantemente com atividades humanas que envolvam a linguagem e, são tanto multiformes quanto a essas atividades. Outrossim, os gêneros do discurso por rebentam com as práticas sociais da linguagem, rementem-nos a deduzir que sejam inúmeros, não sendo possível conhecer todos em decorre. O que nos permite eleger um tipo de gênero discursivo para cada situação de interação, respeitando assim, as especificidades, peculiaridades e conceitos axiológicos envolvidos nesse processo interactivo.

Há que se considerar que, a habilidade no uso dos gêneros está diretamente relacionada ao domínio que temos em relação a eles, ou seja, quanto maior for esse domínio, mais facilidade teremos em empregá-los de forma usual e adequada nas multifárias situações comunicativas em que estivermos circunscritos. Assim, Bakhtin, (1992, p.281) chama à atenção para a categorização dos gêneros discursivos em duas classes, nomeadamente:

- ✓ Os gêneros primários (simples) - que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, como por exemplo: a conversação oral quotidiana, a carta pessoal entre outros gêneros discursivos espontâneos; e
- ✓ Os gêneros secundários (complexos) - que "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e, relativamente, mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica", como por exemplo: o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, entre outros.

Desta forma, durante o processo de configuração dos gêneros secundários estes impregnam-se e modificam os gêneros primários (simples) de todas as categorias, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea ou corriqueira. "Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se, dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem a sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios", (Bakhtin, 1992, p. 284). Procedemos a seguir a abordagem da compreensão responsiva no gênero discursivo conversação.

3. A Compreensão Responsiva Ativa no Gênero Discursivo Conversação

Para iniciar a reflexão sobre essa temática gostávamos de dizer antes de mais, que a conversação suscita a existência no mínimo de dois interlocutores, podendo o interlocutor ser real ou não, de tal modo que possibilite a impregnação da compreensão ativa. É pela análise dos contextos de produção do signo ideológico e as posições axiológicas que os interatantes definem os gêneros a serem usados em determinada conversa.

O livro *Análise da Conversação* (1986), de Luiz António Marcuschi valoriza essa área de estudo, definindo a conversação como "a primeira das formas de interação a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora" (Marcuschi, 1986, p. 14). Marcuschi afirma que *conversação* será entendida como uma

interação centrada da qual participam pelo menos dois interlocutores que se revezam, tomando cada qual pelo menos uma vez a palavra, dando-se o evento comunicativo em uma identidade temporal.

No mesmo estudo, Marcuschi (1988, p. 322) esclarece que o termo *conversação* pode ser tomado em sentido amplo, abrangendo todas as formas de interação: “entre médicos e pacientes, no tribunal, em sessões de terapia, na escola, nos aconselhamentos, nas entrevistas, na interação intercultural, interétnica”. Fávero *et all.* Afirmam que a conversação é “um processo interacional específico, que implica participação conjunta dos interactantes na dinâmica evolutiva de um evento comunicativo informal, localmente processado” (MARCUSCHI apud, SILVA, 2015, p. 138).

Destarte Koch (2003), ao defender a concepção de linguagem como interação, ressalta a importância dos estudos conversacionais justamente por ser na conversação face a face que a linguagem atualiza sua natureza interativa, ou seja, na conversação, os falantes realizam ações linguísticas, por meio de enunciados com sentido e, conforme as regras da gramática de uma língua, dentro de um contexto social que pode ser alterado por essas mesmas ações.

A conversação é um gênero discursivo mais recorrente na vida dos sujeitos falantes, entretanto, um dos pouco estudados. Importa mencionar que ela se configura como a interação entre dois ou mais falantes. Podendo o assunto ser antecipado ou mesmo espontâneo, como ocorre na maioria das vezes. Destacamos que para que ela ocorre no seu variado sentido, há necessidade que haja de vez em quando a alternância de turnos conversacionais entre as partes, a fim de que não se confunda este gênero com outros que compartilham as mesmas esferas de circulação social. Considerando que ela ocorre com dois sujeitos fazendo parte do diálogo, há necessidade de considerar neste âmbito as diferentes posições axiológicas que os integrantes possuem, para que se oriente o discurso moldado por um tipo de gênero discursivo com especificidades capaz de amparar tal contexto axiológico envolvido.

Com efeito, para o teórico russo, Bakhtin (2003) todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. Baseado nesse dialogismo, esse autor, afirma que o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma

transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo "dixi[3]" percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

A essa relação de transferência de palavra e alternância de sujeito do discurso a *Análise da Conversação* de Marcushi (2003) vai chamar de passagem de turnos conversacionais. Assim, um falante termina o seu turno para dar lugar à fala do outro e, é isto que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva), na conversação. Reitera-se que toda a conversação funciona através da enunciação, envolvendo duas partes que irão confrontar as suas posições valorativas e axiológicas.

Poderá o sujeito (falante) do discurso tomar o turno e no uso desse turno se posicionar em relação ao discurso dito, construindo em sua concepção utópica ou ingênua um discurso ainda não-dito, embora, a base de "novo" discurso surge exatamente apoiado em um discurso anterior. Para isso esse sujeito (falante) poderá selecionar parte do discurso de seu interlocutor a fim de denegar ou concordar com o que tem sido dito, realizando, deste modo, a compreensão responsiva ativa no gênero discursivo conversação. Razão pela qual aceitamos a ideia de que todo o enunciado procede de alguém e se dirige a alguém. Assim, comporta um enunciador e um ouvinte.

Para essa resposta compreensiva ativa, o sujeito do discurso tomará o turno conversacional, seguindo sinais que seu interlocutor lhe dará, tais como olhar, gestos, pausa, diminuição do ritmo da fala, dentre outros sinais que seu interlocutor dará a fim de que haja um posicionamento em relação ao discurso. Dizemos desde já, que a conversação é social, pois nela são partilhadas as ideologias sócio-historicamente situadas. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento impalpável da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta do enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na acção (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando, em quando como compreensão responsiva silenciosa (…), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 272).

[3] *Dixi* falamos de pausas dos interlocutores no âmbito da conversação, há autores que designam de *deixa*.

Para Tovar (1997, apud SILVA 2015, p.137) na conversação face a face, não existe necessidade de marcar as mudanças de turno de forma concreta e linguística, pois, em geral, são marcadas por elementos tonais ou gestuais. Sendo as formas de responsividade bastante diversas, podem-se reconhecer nessas palavras diferentes modos de compreensão no gênero discursivo conversação:

(a) **A compreensão responsiva imediata e pronunciada**, constatada quando o ouvinte/leitor (que, agora, se torna falante/co-autor) responde prontamente ao outro em voz alta, como no diálogo quotidiano oral ou simplesmente conversação, ou mesmo por escrito, como nas situações de ensino e aprendizagem em que o professor passa um comando e solicita ao aluno que o execute imediatamente;

(b) **A compreensão responsiva imediata no ato**, quando o parceiro da atividade comunicativa responde não verbalmente, mas cumpre imediatamente uma ação, como o filho ao executar a uma tarefa doméstica determinada pelos pais;

(c) **Compreensão responsiva retardada**, em que a resposta não acontece imediatamente, mas se atualiza mais tarde na fala ou no comportamento do parceiro da comunicação em outras situações de interação social.

4. Metodologia de Pesquisa

Em relação aos procedimentos metodológicos, assumimos a pesquisa de natureza **qualitativa**, visto que, nosso maior enfoque era compreender a questão da atitude responsiva de Bakhtin (2003) no gênero discursivo conversação. Assim, para (Gil, 1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenómeno em estudo e das suas relações.

Desta feita, poderemos com a pesquisa destacar como se realiza a compreensão responsiva ativa no gênero do discurso conversação; identificar a contribuição do conhecimento dos gêneros discursivos no âmbito da tomada de atitude responsiva ativa e descrever de que maneira ocorre a passagem de turnos conversacionais no âmbito da compreensão responsiva ativa. Para que isso ocorra, associamos a natureza qualitativa a pesquisa bibliográfica como técnica de recolha de dados, pois a partir de ela buscamos diferentes informações em materiais como, artigos, manuais, resenhas e web *sites*, que sustentam e fundamentam os objectivos da pesquisa. Para Lakatos e Marconi, a pesquisa bibliográfica:

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros,

> pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...], (Lakatos e Marconi, 2001, p. 183).

Relativamente ao que foi posto anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos directa e indirectamente ligados à atitude responsiva no gênero discursivo conversação.

5. Análise e discussão de dados

Os resultados que discutimos nesta parte, foram recolhidos a partir da pesquisa bibliográfica e poderão responder de forma sequencial aos objectivos traçados.

5.1. A Realização da Compreensão Responsiva Ativa no Gênero do Discurso Conversação

Quando no mínimo dois sujeitos confrontam seus pontos de vistas em uma conversa, espera-se que haja uma compreensão responsiva ativa tanto do ouvinte, enquanto estiver esperando a tomada do turno conversacional e manifestar a sua responsividade, assim como, do locutor, quando estiver usando do turno para orientar um discurso ao ouvinte, do qual ele espera uma resposta. Assim, Bakhtin (2003) prevendo tal situação, afirma que todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.

Assim, considerando a natureza dialógica da linguagem, que por consequência é assumida numa conversa, podemos assumir sob a influência de Bakhtin (2003) que a compreensão responsiva ativa no gênero do discurso conversação ocorre quando o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do Outro. Assim, a atitude responsiva ativa no âmbito desse género, termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como pausas na conversação, podendo ser mínimas ou prolongadas, que devem ser percebidas pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

Existe uma situação que muitas vezes pode ocorrer nos casos da tomada de atitude responsiva ativa na conversação, visto que, ela enquanto gênero oral espontâneo, não precisa de todo um ritual de formalidades, por isso, na maioria das vezes não existe nenhum moderador na conversa informal. Assim, o interlocutor que estiver produzindo enunciados a qualquer momento pode-lhe ser assaltado o turno e o interlocutor assaltante

tomar posse dele. Pois, na conversa a atitude responsiva ela muitas vezes é **imediata e pronunciada**.

Nessa linha de pensamento, podemos afirmar que, o falante que sofreu o assalto cede o turno ao seu interlocutor até que ele finalize a sua enunciação guiada pelo domínio do assunto e do gênero discursivo adotado. Sobre essa situação de sustentação da fala: "[...] é, na realidade, uma tentativa empregada pelo falante para garantir a posse do turno, assinalando à sua audiência o desejo de manter-se na conduta do diálogo. Para isso, recorre aos marcadores conversacionais, aos alongamentos, às repetições e à elevação da voz" (Dionísio, 2004, p. 84). Um dos aspectos da atitude responsiva na conversação é o fato de os interlocutores alternarem-se nos papéis de falante e ouvinte.

Além, da compreensão imediata e pronunciada, que mais ocorre na conversação, temos também, **a compreensão responsiva imediata no ato**, que pode se manifestar quando o outro par da actividade comunicativa responde não verbalmente, mas cumpre imediatamente uma acção sobre oque se disse, o que demostra também uma compreensão responsiva. E a compreensão **responsiva retardada** dá-se em casos de conversas em que a resposta não acontece imediatamente, mas se actualiza mais tarde na fala ou no comportamento do parceiro da comunicação em outras situações de interação social.

5.2 A contribuição do conhecimento dos gêneros discursivos no âmbito da tomada de atitude responsiva ativa no gênero discursivo conversação

Pela natureza dialógica da linguagem humana, precisamos sempre dialogar, conversar ou interagir com o outro. Não obstante, para se dirigir ao outro é importante levar em consideração diferentes factores linguísticos e extralinguísticos que são interligados na interação a partir do gênero discursivo.

Existe uma diversidade de gêneros discursivos, e por isso, é importante que as pessoas conheçam e familiarizem-se com os mesmos, já que eles permeiam a cultura da sociedade, ou seja, para isso é preciso saber produzir vários gêneros discursivos para que se possa estar em uma interação sem dificuldades. Pois, na conversa, sempre são postos a mesa diferentes temas, o que pode suscitar, em alguns casos, gêneros discursivos do tipo narrativo, descritivo, dissertativo entre outros.

Sob tal perspectiva, Tannen (2010) defende a existência de dois estilos conversacionais, o de "alta consideração" e o de "alto envolvimento", sendo o primeiro o

dos falantes que buscam mostrar consideração sem se impor na conversa, e o segundo o estilo dos indivíduos que buscam demonstrar envolvimento e entusiasmo com a conversa e, com essa finalidade, realizam mais interrupções que os primeiros, que, por sua vez, esperam por pausas mais longas no turno do parceiro conversacional para iniciarem suas falas.

Assim, é capital entendermos que a atitude responsiva ativa do outro par da conversa é condicionada pelo conhecimento da diversidade de gêneros discursivos, tanto para a compreensão e, assim como, para a resposta imediatamente situada em voz alta. Outrossim, os gêneros discursivos na conversa, apresentam uma função social em uma determinada situação comunicativa, ou seja, a cada texto produzido, selecciono, ainda que inconscientemente, um gênero em função daquilo que desejo comunicar e em função do efeito que espero produzir em meu interlocutor.

Assim, para as situações nas quais o interlocutor introduz uma fala de concordância ou consentimento ao que está sendo dito, ou de acréscimo à fala do outro antes que este conclua seu turno, gerando uma fala sobreposta que não causa desconforto ou irritação, pois contribui para o desenvolvimento da conversa, há uma necessidade de dominar os gêneros discursivos para saber qual adoptar em função das necessidades imediatas daquela situação comunicativa. Portanto, parafraseando Bakhtin (2003) os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis ancorados em tipos textuais. Eles surgem, principalmente, em virtude do dinamismo das conversas sociais. Assim, da necessidade de nos comunicar nasceram os gêneros discursivos.

5.3. Ocorrência da passagem de turnos conversacionais no âmbito da compreensão responsiva ativa no gênero discursivo conversação

Esses momentos de alternância de turnos conversacionais são extremamente relevantes para que a compreensão responsiva ativa se manifeste. Nessa vertente, para (Galembeck & Costa, 2009), a conversação é caracterizada como uma série de turnos. No Brasil, (Marcuschi, 1986, p. 89) foi pioneiro na descrição da forma de organização de eventos conversacionais. Para o autor, turno é “a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio”.

A ocorrência de turnos conversacionais no âmbito da compreensão responsiva ativa no gênero discursivo conversação considerando a regra geral básica deste gênero denota que, fala um de cada vez. A regra diz que um falante deve esperar o outro concluir

a sua fala e só então ele poderá assumir a posição de locutor (Sacks, Shegloff & Jefferson, 1974). Inspirados nos autores supracitados, entendemos que a passagem de turnos conversacionais é condicionada pela necessidade do outro na qualidade de ouvinte querer se afirmar ativamente na conversa.

Portanto, isso ocorre, a partir do momento em que o ouvinte passa a ser co-autor da conversa, quando opõe uma contrapalavra aos enunciados socialmente postos naquela interação. No entanto, é facilmente possível presenciar conversações em que a alternância se denote a partir de sobreposições de vozes, principalmente em conversas que envolvam muitos participantes. Para terminar os turnos conversacionais no amito da tomada de uma atitude responsiva ativa na conversa viabilizam a unidade temática; desenvolvem o tópico discursivo e podem funcionar para expressar concordância, discordância, avaliação, esclarecimentos, entre outras funções.

Considerações Finais

As reflexões aqui empreendidas permitiram-nos constatar que compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente lembrando que para Bakhtin e seu círculo, a compreensão é uma forma de diálogo, e compreender é opor à palavra do locutor. O que não significa em instância alguma contradizer o que foi dito.

A partir do estudo dos trabalhos de Bakhtin e seu Círculo, pudemos fazer alusões que permitiram a efectivação dos objectivos da pesquisa. Em relação ao objectivo de destacar como se realiza a compreensão responsiva ativa no gênero do discurso conversação, assumimos que a compreensão sempre abrange a situação pragmática extraverbal, intrínseca ao enunciado e na conversa a atitude responsiva ela muitas vezes é imediata e pronunciada. Não obstante, não se descarta a possibilidade de que, ela se mostre mais tarde, em outras situações de interação social.

Em relação a contribuição do conhecimento dos gêneros discursivos no âmbito da tomada de atitude responsiva ativa no gênero discursivo conversação, que se configura como um dos objetivos, podemos inferir que a atitude responsiva ativa do outro par da conversa é condicionada pelo conhecimento da diversidade de gêneros discursivos, tanto para a compreensão e, assim como, para a resposta imediatamente situada em voz alta. Outrossim, os gêneros discursivos na conversa apresentam uma função social em uma determinada situação comunicativa, ou seja, a cada texto produzido, selecionamos, ainda

que inconscientemente, um gênero em função daquilo que desejamos comunicar e em função do efeito que esperamos produzir no interlocutor. Assumindo, deste modo, um papel inestimável no âmbito das práticas conversacionais.

Ainda na mesma esteira, podemos inferir que a ocorrência da passagem de turnos conversacionais no âmbito da compreensão responsiva ativa no gênero discursivo conversação, que constitui o último objectivo específico, ocorre quando o enunciado do outro par da conversa engendra em nós julgamentos de valor, o que abre espaço para a tomada do turno, para em seguida, manifestar a compreensão que no momento é dada pela contrapalavra (palavra minha), resultado da ressignificação da palavra do “outro”.

Genericamente os objectivos da pesquisa permitiram calcularmos que a compreensão resoponsiva ativa na conversa é notada pelo término do turno conversacional de um dos pares do acto enunciativo abrindo espaço para que o outro assuma a posição responsiva em relação ao que se disse. Nessa linha, o conhecimento de diferentes géneros do discurso determina a fluência, capacidade dissertativa, narratológica e descritiva de quem os domina ou não. Pois, em cada situação de interação seleccionámos um determinado género para responder aos quesitos do contexto enunciativo. Logo, categorizamos que a passagem de turnos conversacionais no âmbito da compreensão responsiva ativa, ocorre através de pausas no discurso que determinam se o locutor terminou a sua fala ou não, possibilitando que o locutor-ouvinte naquele instante, possa se constituir também produtor do discurso. Ou seja, ocorre quando há troca de papéis entre os interlocutores da conversa.

Este artigo foi apresentado na 1ª Conferência Internacional sobre Educação, Tecnologia e Cultura: Contexto e Desafio, intitulado “Estudos Linguísticos e Estudos Literários, realizado na Universidade Licungo, nas modalidades (virtual e presencial).

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (1998). *O discurso na poesia e o discurso no romance*. In: Bakhtin, M. (Org.). Questões de literatura e de estética. São Paulo, UNESP, 1998.p.334-434.

_____. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

_____. (1993). *Para um Filosofia do Ato*, Trad. Carlos Alberto Faraco Cristóvão Tezza. Austin: University of Texa Press.

_____. (1997). *Problemas da Poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

_____. (1992). *Questões de Estética e de Literatura*. 3.ed. São Paulo: UNESP/Hucitec.

Bambo, P. M. (2019). *Os gêneros linguístico discursivos: um factor de inclusão no ensino da Língua Portuguesa*. Universidade Pedagógica, Maputo.

Briz, A. (2000). Turno y alternancia de turno de la conversación**.** *Revista Argentina de Linguística*. v.2, n.3, p.219-242.

Dionísio, A. P. (2004). *Análise da conversação*. In: Mussalim, F.; Bentes, A. C. (Org.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez. p.23-84.

Fávero L. L. et alii. (2010). Interação em diferentes contextos. In: Bentes, A.C; Leite, M.Q (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.* São Paulo: Cortez, p. 91-158.

Galembeck, P. T.; Costa, N. S. da. (2009). Alternância e participação: a distribuição de turnos na interação simétrica.Anais *Celi – Colóquio de estudos linguísticos e literários*, Maringá, 3, p. 1937-1944.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.

Koch, P. W. (2003). *Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua*. Trad.Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. Linha D´Água, v.4, nº IV.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas.

Marcuschi LA. (1988). *Questões atuais na análise da conversação*. 3º Encontro Nacional da ANPOLL. 3.jul. Recife: ANPOLL. p. 319-335.

Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática.

Marcuschi, L. A.(1986). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

Martinez, L. V. M. R; Lonardoni, M. (2013). *Gêneros discursivos e o ensino da leitura e da escrita*. Paraná Governo do Estado, Secretaria do Estado. Parana, Cardernos PDE.

Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G.(1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1- 2, p. 9-73.

Silva L, A. (2015). *Análise da Conversação e oralidade em textos escritos. Filolologia Linguíst. Port*., São Paulo, v. 17, n. 1, p. 131-155.

Stella, P. R. (2007). *Palavra*. In: Braith, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. p. 177-190.

Tannen, D. (2010). *Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle*. In: Ostermann, A. C.; Fontana, B. (Org.). *Linguagem, sexo, sexualidade*. São Paulo: Parábola Ediytorial, p. 67-92.

Volochínov, V. N.; Bakhtin, M. M. (1999). *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica).* Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Rio de Janeiro. Forense Universitária.

Recebido em: 04/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): BALATA, Jerónimo Pascoal. A Compreensão Responsiva Ativa no Gênero do Discurso Conversação. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.116-133, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Balata, Jerónimo Pascoal. (out.2023). A Compreensão Responsiva Ativa no Gênero do Discurso Conversação *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 116-133.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.134-149 | out. 2023.

Insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito na Escola do ensino Primário Dundo Central no Município no Chitato, Lunda-Norte

Osvaldo Guilherme da Cunha *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0001-8991-9405

RESUMO
O presente artigo com o título: "Insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito na escola do ensino primário do Dundo Central no Município do Chitato/Lunda-Norte" é resultado de um estudo feita com principal objetivo de compreender os principais fatores que estão na base do insucesso escolar na referida instituição de ensino e fazer abordagens, elaborar sugestões e encontrar possíveis soluções da problemática em estudo. Assim sendo, o presente estudo, é de fato de natureza descrita, tendo e em conta várias variáveis, quer sejam qualitativos e quantitativos. Foi possível encontrar estas variáveis devido a aplicação de inquéritos por questionários aos pais e encarregados de educação, aos professores, aos representantes dos sindicatos e aos gestores escolares. De modo a obter êxitos deste estudo, utilizou-se métodos como a observação, a descrição, indução-dedução e a revisão documental. Entretanto, os resultados demonstraram claramente os principais fatores que condicionam negativamente no processo de ensino e aprendizagem deste subsistema de ensino. Assim, com os resultados obtidos, elaborou-se um conjunto de sugestões às entidades de direito e outros intervenientes sociais, preocupados com as questões viradas a educação, no sentido de ver minimizada o insucesso escolar na referida instituição de ensino público no Município do Chitato.

PALAVRAS-CHAVE
Insucesso Escolar; Ensino e Aprendizagem; Ensino Primário

School failure in the teaching and learning process: Study out at the Dundo Central Primary School in the Municipality of Chitato, Lunda-Norte.

ABSTRACT
This article with the title: "School failure in the teaching and learning process: study carried out at the Dundo Central primary school in the Municipality of Chitato/Lunda-Norte" is the result of a study carried out with the main objective of understanding the main factors that are the basis of academic failure in the aforementioned educational institution and make approaches, develop suggestions and find possible solutions to the problem under study. Therefore, the present study is in fact descriptive in nature, taking into account several

* Licenciado em Química, é docente do Ministério do Ensino Superior, da Escola Pedagógica Lunda -Norte Departamento de Ensino e Investigação de Química. Docente das disciplinas de Química, Física I e II, Química analítica e Didáctica Geral. Foi atuante no Ministério da Educação leccionando as disciplinas de Matemática e Química e coordenador da comissão disciplinar e avaliador de desempenho dos agentes da educação. E-mail: gui-osvaldo@hotmail.com

variables, whether qualitative or quantitative. It was possible to find these variables due to the application of questionnaire surveys to parents and guardians, teachers, union representatives and school managers. In order to achieve success in this study, methods such as observation, description, induction-deduction and document review were used. However, the results clearly demonstrated the main factors that negatively affect the teaching and learning process of this education subsystem. Thus, with the results obtained, a set of suggestions was prepared for legal entities and other social actors, concerned with issues related to education, with the aim of minimizing school failure in the aforementioned public education institution in the Municipality of Chitato.

KEYWORDS
School Failure; Teaching And Learning Process; Primary Education

Insucesso kikola kina kikaka processu malongi ye lulongoko: estudo vanga ma ku escolar a longi primário Dundo kati kua nsika kina kikala município a Chitato, Lunda-Norte

RESUMO
e presente artigo ye e tédila: “insucesso escolar kina ki kala processo ma longi ye lulongoko: estudo vangama ku nzo a lulongoko a longi primário a dundo kati kua nsika kina ki kala município a chitato/lunda-norte” kena resultado ma mosi estudo feita ye principal objectivo ma vita aki principais factores ka luna ku base a insucesso escolar ku referida instituição ma longi ye vanga abordagens, elaborar sugestões ye solola possíveis soluções a problemático mu estudo. I wau sendo, e presente estudo, kena ma facto ma natureza descritva, tendo ye mu conta várias variáveis, zolele lu kala qualitativos ye quantitativos. Wa yenda possível solola estas variáveis devido kwa aplicação ma inquéritos mu questionários aos nsi ye encarregados ma educação, aos professores, aos representantes ma sindicatos ye aos gestores escolares. Ma modo kwa obter êxitos deste estudo, utilizou-se nzila a vangila aweyi kwa observação, kwa descrição, indução-dedução ye kwa ntangululu documental. Muna kolo kyaki, aki resultados demostraram claramente aki principais factores ka condicionam negativamente kina ki kala processo ma longi ye lulongoko deste subsistema ma longi. I wau, ye aki resultados obtidos, elaborou-se mosi conjunto ma sugestões às entidades ma direito ye ma n'kaka intervenientes sociais, preocupados ye aki questões viradas kwa educação, kina ki kala sentido ma mona minimizada e insucesso escolar ku referida instituição ma longi público kina ki kala município a chitato.

PALAVRAS-CHAVE:
Insucesso Escolar; Processo Ma Longi Ye Lulongoko Ye Longi Primário

Introdução

A presente pesquisa, sobrecai ao tema insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem. No sentido de dar subsídios tangíveis sobre os principais fatores, que afetam de forma negativa o processo educativo. Angola adquiriu a independência do colono português a 11 de Novembro de 1975, o executivo, tem levado acabo um processo de reconciliação Nacional, garantindo assim a paz para que se observe o

desenvolvimento social a todos os níveis. Pois, só há desenvolvimento, ou seja, toda sociedade desenvolve com a educação e sobretudo se for de qualidade e é indispensável a formação de quadros com capacidades de darem respostas as principais necessidades e desafios que o país e a província em particular apresentar. Neste sentido, o diagnóstico feito através da observação motivou a elaboração de forma descrita o presente estudo consultando os principais autores e outros intervenientes do processo docente educativo, anotando toda a informação proveniente das suas abordagens, opiniões e sugestões emitidas e as suas concepções. Foram consideradas relevantes e bastante pertinentes para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem no tange a problemática do insucesso escolar neste subsistema de ensino.

Assim, o processo de reforma educativa assente na Lei 13/01 de 31 de dezembro, é a lei de base do sistema educativo que prevê a formação de cidadãos principalmente os agentes da educação, motivados e capazes de intervir ativamente, eficazmente e eficientemente sobre os problemas do sector da educação segundo a nossa realidade. Neste sentido, a lei foi implementada com objetivo único da melhoria da qualidade de ensino através da alteração dos programas de ensino, reclassificação dos agentes de educação e a sua reavaliação periódica, entre o Ministério da educação de Angola, os parceiros sociais (sindicatos da educação) e outros intervenientes sociais preocupados com a melhoria da educação.

É importante realçar que, a reforme educativa, foi instituída em cinco (5) fases, sendo a primeira que começou em 2002, onde houve a criação de condições indispensáveis para se poder assegurar o normal funcionamento, nomeadamente a adequação do sistema de administração e gestão. A segunda fase teve início em 2003 onde foi feita a experimentação dos novos currículos escolares, planos de estudos, programas e matérias pedagógicas. Enquanto que a terceira fase começou em 2006, onde se dedicou a avaliação e a correção com base nos dados que foram sendo recolhidos na fase experimental. A quarta fase, decorreu entre 2006 a 2011, onde foi feita a introdução progressiva da reforma educativa dos vários anos de ensino, onde se aboliu o antigo sistema educativo que integrava o ensino primário, secundário e médio no mesmo subsistema. E finalmente a quinta fase da reforma educativa, decorreu entre os anos de 2012 e 2015 e foi especialmente dedicado à avaliação do novo sistema, a criação de novas disciplinas e a reformulação de conteúdos curriculares.

A reforma educativa abrangeu cerca de três milhões de crianças e jovens e, no entanto, o executivo angolano considerou um recorde, pois o País saia de um conflito armado que vitimou muita gente e que deixou sequelas graves as populações, desde o ponto de vista social e psicológico. Infelizmente, a reforma educativa não foi devidamente acompanhada devido as questões políticas que o país viveu. As linhas mestres da reforma educativa foram traçadas pelo então Ministro da Educação PhD, Mpinda Simão, que após a sua exoneração enfraqueceu o programa que não seguiu a sua programação e a sua reavaliação periódica conforme se definiu inicialmente.

Em seguida, o executivo angola, através de parcerias regionais e internacionais, concedeu vários programas, muitos destes com apoio externo no sentido mesmo de alcançar a qualidade de ensino que se almeja. Assim, implementou o programa PAT (programa das aprendizagens para todos) que tem como objetivo melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de formas que os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação dos professores.

Com base nestes pressupostos deste estudo surgiu o seguinte problema: 1- Como contribuir para minimizar o insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito na Escola do Ensino Primário Dundo Central no Município no Chitato/Lunda-Norte? E serviu como guia o seguinte objetivo geral: compreender o insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem, estudo feito na Escola do Ensino Primário Dundo Central no Município no Chitato/Lunda-Norte. Sendo o objetivo específico: Refletir de forma aprofundada sobre o insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Para dar corpo a este estudo, o presente artigo está estruturado de seguinte forma: consta um resumo, uma parte introdutória com o panorama global do assunto a ser abordado, um enquadramento teórico, a metodologia utilizada e a devida descrição, conta ainda com um objetivo geral e específico, a justificativa onde se responde as seguintes questões (por quê? o quê? quem? qual?)

Como se sabe o tema insucesso escolar é bastante abrangente, ela pode ser desenvolvida em várias vertentes, entre elas: A vertente econômica e social ou cultural. Assim, descrevo este estudo no sentido que os leitores tomam conhecimento sobre as principais causas do insucesso escolar segundo a nossa realidade. Para este estudo, serão abordados aspectos sobre o insucesso escolar no processo de ensino e

aprendizagem da Escola do Ensino Primário Dundo Central, onde, no entanto o grupo alvo são os alunos da referida instituição de ensino público, os professores e o gestor escolar. A metodologia empregue neste estudo, julgamos que é aceitável e adequada para satisfazer o problema levantado.

Assim, apresentamos de forma síntese e com abordagem de forma coerente, caso se aplique as abordagens aqui apresentadas neste estudo, vai permitir ainda que todos os intervenientes associados a este estudo, através da elaboração de várias atividades viradas a educação, pode-se minimizar a situação. Para o desenvolvimento do presente estudo determinou-se as seguintes hipótese e variável: (i)Hipóte: Se, se fazer um estudo profundo do insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito feita na escola do Dundo Central, minimizaria os fatores que estão na base do problema levantado.Variáveis Independente:Fazer um estudo profundo do insucesso escolar; Variável Dependente: A compreensão do fatores que estão na base do insucesso escolar.

1.Relevância da pesquisa

Este estudo é relevante na perspectiva de que, é necessário que os professores saibam valorizar o talento dos alunos, os pontos fortes e positivos, principalmente para aqueles com boas notas. Em suma, o sucesso é um ponto muito importante, que deve ser enfatizado sempre, no sentido de motivar o aluno, e fazê-lo perceber que ele é capaz de fazer, compreender e assimilar o conteúdo e fazer diversas tarefas orientadas pelos professores. Como se sabe, o fracasso escolar é atribuído aos alunos, mas também, é necessário que não encarem os alunos como um simples depósito de conteúdo para posteriormente efetuar avaliar. Portanto, é imperioso que a gestão das escolas e os professores saibam: 1- Elaborar os pontos fracos e fortes da instituição; 2- Reavaliar a metodologia empregue na ministração de aulas; 3- Empregar, implementar e utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação; 4- Capacitar frequentemente os professores: 5- Garantir a formação contínua aos professores; 6- Investir no recurso humano.

2.O fracasso escolar no processo de ensino e aprendizagem

O professor não pode encarar o aluno, como um simples sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como um objeto onde vem e despeja conteúdo para posteriormente aplicar a avaliação. Rangel (1994 citado por Silva, 2011) a

noção de insucesso escolar deriva da “palavra francesa échec” que é usada no sentido de insucesso, “é uma alteração de eschac do árabe-persa shât, que na expressão shât mat significa o «o rei está morto»” O que no campo educacional corresponde a um mau resultado num exame ou a reprovações sucessivas, levando por consequentemente ao afastamento do ensino. Assim, a definição oficial do insucesso escolar, advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino. Jomar (2014, p.345) afirmam que

> Estudar o tema fracasso escolar no processo de ensino e aprendizagem é desafiador, já que se trata de uma temática complexa que envolve tanto a escola quanto a família e a sociedade. Geralmente, culpar o aluno é a alternativa mais viável para o fracasso escolar, sendo ele o principal agente. O aluno é apontando quase sempre como responsável, pois não quer aprender, não estuda ou não presta atenção na aula.

É importante que, diante da necessidade de se compreender o modo pelo qual o fracasso escolar ou insucesso escolar, é indispensável e pertinente não esquecer de que as práticas pedagógicas e a formação contínua de professores precisam ser levadas em consideração, tendo em vista que os profissionais da educação são parte integrante e fundamental na eficácia e eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Saviani (2009 apud Jomar, 2014), que considera a educação como instrumento de luta por meio do qual é possível proceder à crítica contra o modelo antagônico da sociedade por um lado e, por outro, instaurar o pensamento crítico que elabora um novo modelo societário. A obra de Bossa (1997, p.346) afirma que:

> A noção de fracasso escolar surgiu a partir da escolaridade obrigatória durante o século XIX, em função das mudanças económicas e estruturais da sociedade. O fracasso escolar era considerado uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Por se tratar de um fenómeno que advém dos resultados das condições de interação de ensino e aprendizado com o contexto escolar e familiar, o fracasso escolar não é fácil de ser compreendido.

Segundo Aquino (1997, p.139) na maioria dos casos, ao fracasso na aprendizagem do aluno, são atribuídas questões vindas de profissionais da educação, que parecem esquecer que “[...] a criança [...] é um sujeito sempre tributário de instituições, ocupante de lugares e posições concretas [...]. É estudante de determinada escola, aluno de certo professor, filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país”.

2.1. Intervenção educativa sobre o insucesso escolar

Martins (2017) o conceito de insucesso escolar é bastante complexo e relativo, uma vez que o seu estudo apresenta uma enorme polissemia no que diz respeito à sua definição dentro da comunidade de investigadores e pedagogos. De um modo geral, designa-se de insucesso escolar quando a criança/aluno não atinge os objetivos de escolaridade propostos referentes à sua idade e ano de escolaridade.

As principais causas do insucesso escolar podem estar relacionadas com a própria criança, com o seio familiar e com o seio escolar. É este o conjunto de fatores que se relacionam provocando com as crianças apresentam várias dificuldades, debilidades ou insuficiências no processo de aprendizagens das crianças. No entanto, se estas forem detectadas a tempo, com vontade podem ser superadas imediatamente, porém quando isso não acontece, existem ainda vários projetos e estratégias e principalmente os programas virados a educação para combater e superar o insucesso escolar nas instituições de ensino. Emerge, assim, uma constelação de variáveis e de circunstâncias que, de forma mais ou menos direta ou inter-relacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos (Formosinho, 1987).

2.2.Insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem no contexto angolano e no Município do Chitato em particular

Dentre vários os problemas que as sociedades actualmente enfrentam, o insucesso escolar é um dos temas que mais tem despertado o interesse de pesquisa por parte dos psicólogos, pedagogos, sociólogos e da sociedade em geral, principalmente a partir da década de setenta, isto é, do século XIX, com o processo de democratização e massificação do ensino. Foi então que se começou a exigir que por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso de todos os alunos.

No contexto angolano, em particular na escola do ensino primário Dundo Central as principais causa que estão na base do insucesso escolar, apontado pelos professores, pais e encarregados de educação, representantes dos sindicatos e aos gestores escolares inquridos e outros intervenientes sociais foram:

O deficiente sistema de avaliação e reavaliação da metodologia empregue pelos professores; A falta de repreciação periódica dos programas concebidos ao ensino primário; Excesso de disciplinas no currículo do ensino primário; Existência de

professores não qualificados; A distância que separa à escola e a área de residência dos alunos; Excesso de alunos nas salas de aulas; Falta de condições financeiras por parte dos pais e encarregados de educação, Falta de condições de ensino colocado a disposição dos professores; Falta de consulta pública ao se implementar o novo sistema da reforma educativa; Incumprimento dos programas por parte dos professores; Nomeação dos gestores escolares por amiguismo ou afinidade; Falta de remuneração justa; Partidarização do ensino; Falta gratuicidade do ensino de base; Falta de valorização do professor; Excesso de professores sem formação pedagógica; Falta de condições de trabalho a nível das escolas; Falta de acompanhamento permanente dos pais e encarregados de ducação aos seus educandos; Falta de programas virados a educação; Falta de reapreciação periódica do sistema da nova reforma educativa; Falta de inspecção séria; Falta de material didáctico nas escolas; Excesso de pedidos nas escolas; Falta de bibliotecas ou seu apetrechamento; Falta de promoção da meritocracia; falta de formação contínua aos professores.

3. **Metodologia**

Neste capítulo faz-se uma abordagem sobre o enfoque metodológico que se assume na investigação, entretanto os métodos utilizados para este estudo foram: (i) Observação: empregou-se este método para se perceber, ver e não para interpretar como tal. Serviu apenas para verificar ou constatar um fato observado momentaneamente ou casualmente e a planificação que se impõe sobre a investigação do fato em observação.(ii) Descrição: usou-se este método no presente estudo, para descrever e explorar os dados para gerar informações estratégicas e para finalmente identificar as inquietações, necessidades, sugestões e as possíveis soluções do problema levantado para as abordagens que se impõem.

Indução-dedução: empregou-se este método para obter regularidade no emprego dos procedimentos heurísticos na solução de problemas a partir do trabalho de pesquisa de diferentes autores em diversos contextos de atuação e deduzir, destas regularidades, através da situação problemática levantada, o insucesso escolar em algumas escolas do ensino Primário e do I ciclo do ensino secundário do Município do Chitato/Lunda-Norte.

Revisão documental: este método foi empregue, para obter informações dos documentos normativos e, obras publicadas anteriormente que se relacionam com o estudo em abordagem, assim como para constatar os passos que têm sido dados acerca

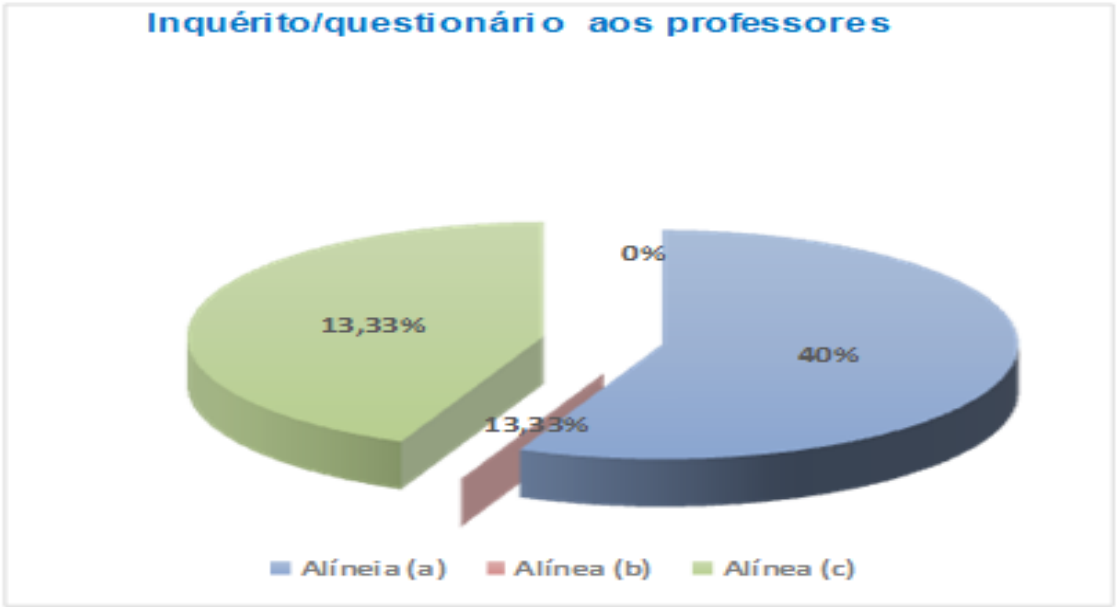
desta problemática, a nível das escolas do subsistema primário para compreensão dos principais fatores que estão na base do insucesso escolar.

3.1.Apresentação, análise e discussão de dados

O inquérito visa constatar as opiniões e conhecer a visão dos professores sobre os fatores que influenciam negativamente no sucesso escolar neste nível de ensino. Relativamente a primeira questão aplicada aos professores da escola primário Dundo Central, que diz: no seu entender, o insucesso escolar é: Selecionou uma população de 15 professores e uma amostragem de 10 professores. Assim sendo, 6 professores que equivale 40% assinalou a opção (a) excesso de professores sem qualificação, 2 professores que corresponde 13,33% optou pela alínea (c) excesso de disciplinas no currículo escolar e finalmente 2 professores valendo 13,33% optou por alínea (b), nenhum deles escolheu a alínea (d).

O presente indicador mostra claramente que, os professores inquiridos têm conhecimento do termo insucesso escolar. E os aspectos apontados, são na verdade as principais condicionantes deste processo. Assim, é importante que o governo local trabalhe mais, principalmente na qualificação dos docentes, para garantir e assegurar a formação contínua no sentido de minimizar o insucesso escolar que é uma realidade na escola do ensino primário do Dundo Central.

Gráfico 1: Inquérito por questionário aplicado aos professores do Dundo Central



Fonte: Elaboração própria

E, sobre a segunda pergunta, que diz: o que está na base do insucesso escolar? 7 professores para 46,6% escolheu a opção (a) falta de condições nas escolas, 2 professores que equivale 13,3% assinalou (d) falta de remuneração justa e 1 professor que equivalem 6,6% escolheram a opção (c) falta de políticas dos gestores educacionais, tendo ficado em branco a opção (b). Portanto, das respostas dadas pelos professores, demonstrou claramente que, é imperioso que o governo local crie condições nas escolas sediadas a nível do Município do Chitato, valorizar mais os professores, garantindo-lhes uma remuneração aceitável para permitir assegurar a investigação e motiva-los a exercer as suas funções com motivação.

Gráfico 2: Inquérito por questionário aplicado aos professores do Dundo Central



Fonte: Elaboração própria

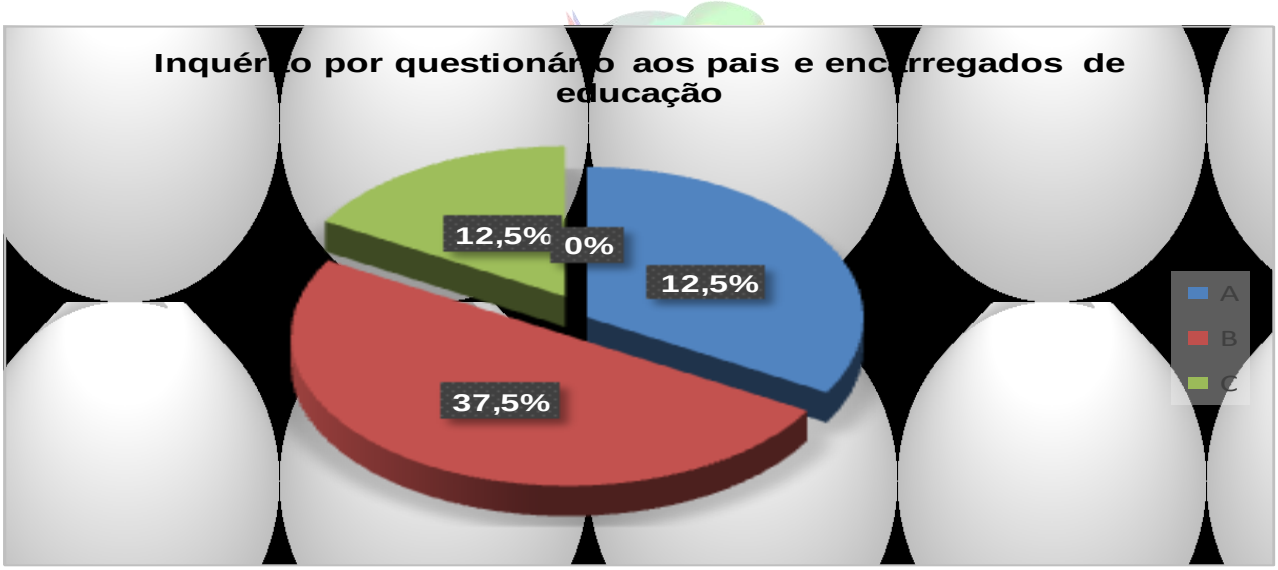
3.2.**Inquérito por questionário aplicado aos pais e encarregados de educação.**

O inquérito contou com duas (2) questões, cujo objetivo foi procurar saber das concepções e alternativas dos pais e encarregados de educação, relativamente ao tema em abordagem. Foram selecionados (8) pais e encarregados como população, com uma amostra de 5. Assim sendo, para a 1ª questão que faz referência, o que está na base do insucesso escolar? 3 pais e encarregados de educação que equivalem 37,5% assinalaram a opção (a) distância que separa a escola e a área de residência dos alunos, 1 deles que corresponde 12,5% assinalou a opção (b) excesso de alunos nas salas de aulas e finalmente 1 deles para 12,5% optou por (c) professores não qualificados.

Observa-se claramente uma percentagem maior na alínea (a) distância que separa a escola e a área de residência dos alunos, é necessário que o governo local reveja esta situação, na projeção para construção de escolas, deve se ter em conta este aspecto que achamos muito importante, pois as famílias passam enormes dificuldades para garantir o transporte dos seus educandos nas salas de aulas associadas a questões de natureza financeira.

O outro aspecto não menos importante, é sobre o excesso de alunos nas salas de aulas, tudo indica que, o governo local ao projetar a construção das escolas que levam em consideração este aspecto. O profissional da educação por mais que seja bom, é difícil ou mesmo impossível alcançar êxitos na sala de aulas com excesso de alunos. Por outra, é imperioso que qualifiquem os professores, pois é muito comum se observar nas salas de aulas professores sem agregação ou componente pedagógica. No entanto, pode afetar negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 3: Inquérito por questionário aplicado aos pais e encarregado de educação



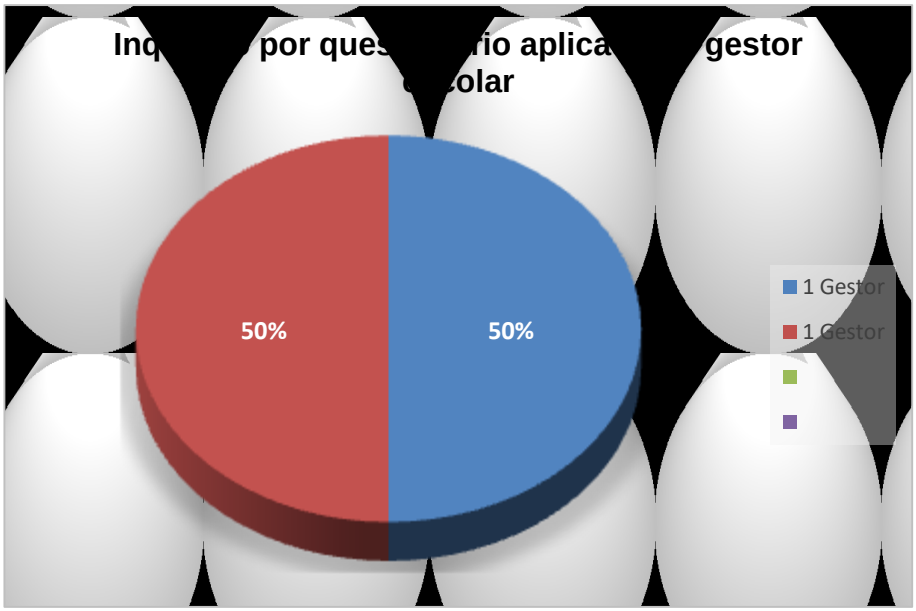
Fonte: Elaboração própria

3.3. Inquérito por questionário aplicado aos gestores escolares.

O inquérito contou com duas (2) questões, cujo objetivo foi obter informações e as opiniões sobre o insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem, e foram elaboradas duas (2) questões e contou com dois (2) gestores escolares do ensino primário. Sobre a primeira questão que faz menção, quais os principais fatores que estão

na base do insucesso escolar? Um (1) gestor escolar apontou alínea (a) Nomeação dos gestores escolares por amiguismo ou afinidade que corresponde 50% e de igual modo um (1) gestor, que equivale 50% assinalou a alínea (b) falta de repreciação periódica dos programas concebidos ao ensino primário. Relativamente as respostas dadas pelos inqueridos, mostrou que, é necessário promover o mérito, fazer valer as competências para se tenha uma gestão mais eficiente. É pertinente também que, a direcção municipal da educação faça a reavaliação dos programas de ensino concebidos para o ensino de base. É necessário garantir o ensino de base mais sólido, por se considerar o alicerce, pois uma criança bem formatada na base, nos subsistema posteriores apresenta poucas lacunas.

Gráfico 4: Inquérito por questionário aplicado aos gestores escolares



Fonte: Elaboração própria

Relativamente a **2.ª pergunta** aplicada aos gestores escolares que diz, na sua opinião, os factores do insucesso escolar podem ser: (a) excesso de pedidos nas escolas, (b) excesso de professores sem formação pedagógica, Falta de material didáctico nas escolas. Os dois (2) gestores seleccionadpos para o inquérito, foram unânimes ao escolherem a alínea (b) excesso de professores sem formação pegaógica, que em termos percentuais equivale a 100%. Sobre este indicador, é necessário que se assegure e se garanta que nos concursos públicos de ingresso no sector da educação, sejam admintidos apenas professores com agregação pedagógica, pois com excesso de

agentes da educação com formação pedagógica afecta negativamente no processo docente educativo.

Gráfico 5: Inquérito por questionário aplicado aos gestores escolares



Fonte: Elaboração própria

No nosso entender, estudar o tema insucesso escolar no processo de ensino-aprendizagem é desafiador, já que se trata de uma temática bastante complexa que envolve tanto a escola quanto à família e a sociedade. É do nosso conhecimento que, a educação tem a tarefa de promover a apropriação do saber, atitudes, valores morais e éticos enquadramento de mentes desviadas pela ação mediadora das escolas e orientadas pelos professores, a organização e gestão escolar, são fatores indispensáveis neste processo. Assim sendo, neste artigo objetivei levantar questões relevantes sobre as causas do insucesso escolar, no que tange à escola, ao trabalho docente e, ainda, ao convívio familiar. Assim, sugiro aos:

3.4.Pais e encarregados de educação

- Não retire a autonomia de estudo dos filhos;
- Motivá-los sempre com expressões acochegantes;
- Estimule e sirva de exemplo
- Colocar a disposição do seu educando o que estiver a o seu alcance, as ferramentas que facilitam o seu aprendizado;
- Não o exige apenas a tirar boas notas, encoraja-o a saber e a cultivar valores;

- Acompanhar frequentemente o seu empenho, inteirar-se de todos os aspectos inerentes a sua formação.

3.5. Aos professores

- Encarar o aluno como centro do processo educativo e que as atenções devem ser viradas para eles;
- Cultivar o espírito de diálogo, associado sempre a atitude de rigor e firmeza;
- Não demotivar;
- Cultivar o espírito metódico e dinamizar;
- Avaliar apenas o que ensinou;
- Expor e explicar correctamente o conteúdo ministrado com clareza;
- Esclarecer todas as dúvidas, inquietações apresentadas pelos alunos, ouvir e levar em consideração o parecer destes;
- Atribuir nota justa e conforme o que o aluno produziu e consoante o seu esforço;
- Não os intimidar e não aplique avaliação com segundas intenções;
- Orientar o trabalho independente do conteúdo dado;
- Se possível, estimule os alunos com mais empenho, isto é, os que mais participam nas aulas, e com boas notas no sentido de incentivar os outros.

3.6.Aos gestores escolares

- Acompanhar e avaliar constantemente a metodologia utilizada pelos professores;
- Acompanhar atentamente as questões de bullying entre alunos;
- Promover o diálogo permanente com os professores e alunos, para saber como funciona o relacionamento entre as partes;
- Promover a educação inclusiva, incentivar os professores e alunos destacados.
- Os professores, alunos, e a direcção devem colaborar na valorização das suas tarefas, considerando-as necessárias para o bom funcionamento e desenvolvimento da escola.
- Mostrar interesse pelo trabalho que o aluno está a desenvolver na escola e intervir positivamente ao menor sinal de desânimo ou desmotivação.
- Promover seminários e outras formações, para actualizar conhecimentos.

Considerações finais

O autor não quer dizer que o assunto fique esgotado por aqui. As considerações finais que neste estudo se apresentam constituem tão-somente uma primeira tentativa para integrar, num todo coerente e de utilização rápida, o que sabe e se investigou acerca do insucesso escolar. Não nego que possam existir outros, e melhores, caminhos. Mas o processo de ensino e aprendizagem está hoje de tal modo inçado de falhas, que urge pôr ao alcance dos alunos e professores um sistema tão coerente quanto for possível. Nesta ordem de ideias, elaborou-se as seguintes considerações finais:

A metodologia empregue no presente estudo é de fato eficiente visto que no meu entender satisfaz o problema levantado. A estratégia metodológica assente no estudo insucesso escolar constitui de fato uma contribuição para melhoria do processo docente educativo e da aprendizagem por parte dos alunos da escola do ensino primário do Dundo central.

Os dados recolhidos, analisados e interpretados levaram a concluir que a aplicação ou ao se pôr em prática, todas as sugestões obtidas no entendimento da parte inquirida desde os professores, pais e encarregados de educação, e dos gestores escolares, poderá minimizar as falhas detectadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola do ensino primário do Dundo Central escolas no Município do Chitato e assim, obter a tão desejada qualidade de ensino que se almeja.

Como se sabe, quando se trata de objetivos, estamos lidando ou relacionando com uma meta ou finalidade, ou um ponto a ser alcançado. E, entretanto, no nosso entender, os objetivos da presente pesquisa, foram alcançados, pois conseguiu detectar através das opiniões e sugestões dos inquiridos através da aplicação de questionários. Deste modo, para esta pesquisa, o objetivo mostrou até onde a investigação foi e, sobretudo o que ela mostrou. Por outra, sendo que as hipóteses são as supostas respostas para uma problemática levantada, isto é, após a sua observação. Entretanto, para este estudo, as hipóteses trouxeram várias vantagens ou benefícios, tais como: Delimitação do campo da pesquisa, conseguiu-se prever os fatos com certa probabilidade de acertos. Assim foram confirmadas, isto, segundo tendo em conta as variáveis apresentadas.

REFERÊNCIAS

Aquino J, G. (1997). Erro e *fracasso na escola.* São Paulo: Summus.

Bossa, N. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Formosinho, J. (1987). A influência dos factores sociais: o insucesso escolar em questão. A área de análise social e organizacional da educação. Braga: Universidade de Minho. p.23-27.

Fonseca, D. (2008). *Dificuldades de aprendizagem abordagem neuropsicológicas e psicopedagógica ao insucesso escolar.* Lisboa: Ancora.

Jomar, S. v., Garcia, L. d., & Silva, J. C. (2015). *O fracasso escolar e o processo de ensino-aprendizagem: Múltiplos olhares.* Brasil: Campinas.

Martins, H. S. (2017). *Insucesso escolar, prevênção e intervenção educativa: pré escolar e no 1º ciclo do ensino básico.* Porto: Paula Frassinetti.

Rangel, A. A. (1994). *Insucesso escolar.* Lisboa: Piajet.

Silva, F.T.. (2011). *O insucesso escolar.* Lisboa:[s.l.].

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): DA CUNHA, Osvaldo Guilherme. Insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito na Escola do ensino Primário Dundo Central no Município no Chitato, Lunda-Norte. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.134-149, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Da Cunha, Osvaldo Guilherme. (out. 2023). Insucesso escolar no processo de ensino e aprendizagem: estudo feito na Escola do ensino Primário Dundo Central no Município no Chitato, Lunda-Norte. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e *Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 134-149.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.150-159 | out. 2023.

Os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas

Rosa Rafael Matola [*]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0007-3457-0430
Rosário Inácio Cumbane[**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-9172-9192

RESUMO
De acordo com as políticas de inclusão escolar, as escolas devem acolher e incluir todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras no processo de ensino e aprendizagem. A UNESCO, em 1994 em Salamanca Espanha, determinou uma visão de educação para todos. E por outro lado, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNICEF) defende uma educação inclusiva à criança num quadro de igualdade de oportunidades**.** Este é o motivo pelo qual vincamos a formação e a capacitação dos professores como o princípio estratégico para uma inclusão escolar efectiva. Vasconcelos (2012) refere que todos os professores precisam de um conhecimento profissional especializado sobre diferentes tipos de deficiências e dificuldades de aprendizagem, competências e habilidades para o ensino desses alunos, bem como estratégias psico-pedagógicas e capacidades para assisti-los e apoia-los. No entanto, verifica-se que quase maior parte dos professores formados para lecionar no ensino primário nas escolas moçambicanas não está capacitada para lidar com alunos com necessidades educativas especiais. Para que a implementação da educação inclusiva em Moçambique tenha sucesso é necessário que haja professores qualificados e preparados para que este desiderato não redunde num fracasso. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre *os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas.* O estudo é de orientação qualitativa e de natureza descritiva. Faz-se uma revisão bibliográfica e a confrontação das ideias de diferentes autores sobre educação Inclusiva nas escolas moçambicanas.

PALAVRAS-CHAVE
Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais

NhlokoMhaka: Mimpshampsha ya vujondzisi ra mpatsanu esvikolweni sva ximfumu tikweni la Musambiki.

NKATSAKANYU
Mayelanu ni sviboha sva vujondzisi ra mpatsanu, svikolwe svifanela kuyamukela vajondzi hinkwavo, nakunga na lweyi ahehliwaka hikola ka mapsaliwela ya yena, mahanyela, vutivi, lirimi avulavulaka, kumbe svin'wani svivangelo. Ntlhanganu wa UNESCO, hi lembe la 1994, xifundzeni xa Salamanka, tikweni na Xipanya, eutseme kungu leri ripfulelaka tijondzo eka vanhu hinkwavo. Kambe hi tlhelo rin'wani, Xiboho xa Ntlhanganu wa Matiku ya Minsava mayelanu ni Tinfanelo ta xihlangu (UNICEF, 1998), xihlohlotela vujondzisi la mpatsanu, ndzeni ka ringanu. Lexi hi xona xivangelo lexi xihiyendlaka hiseketela wuvupfisi la vajondzisi tani ndlela leyinene yoyisa mahlweni

[*] Licenciada em Ensino Básico com Habilitações em Supervisão e Inspeção da Escola Básica pela Universidade Pedagógica, Maputo, em 2019. Atualmente exerce as funções de docente do ensino primário na Escola Primária Completa de Bunhiça. Constituem as suas áreas de interesse Inspeção e Supervisão Escolar. E-mail: matolarosarafael@gmail.com

[**] Doutorando em Linguística (UEM) e Mestrado em Linguística pela UEM (2017), Licenciado em Ensino de Língua inglesa pela UEM (2010). Docente de língua inglesa na Escola Secundária de São Dâmaso. Docente de Linguística e Língua Inglesa na UNIVERSIDADE ABERTA ISCED – (UNISCED). Tradutor de Inglês/Português -Português/Inglês. Dos artigos publicados destaca-se o intitulado: O uso da dêixis pessoal como marcador de respeito: o caso do Changana, língua transfronteiriça, este em co-autoria do professor Bento Sitoe, publicado na Njinga & Sepé em 2022. E-mail: rosariocumbane@gmail.com

vujondzisi la mpatsanu. Vasconcelos (2012) ahlavutela lesva hinkwavo vajondzisi vafanela vawupfisiwa akuva vava ni vutivi rohlavuleka mayelanu ni mahambanisela ya vulema, kuhambana ka sviyenge sva majondzela ya vajondzi, hambi hi kuwupfisiwa mayelani ni tindlela ta majondzisela ni kupfunisela kumbe kuseketela vajondzi. Kambe ke, kuvonela lesvaku vajondzisi vanyingi, lava vawupfisiwaka lomu tikweni la Musambiki akuva vajondzisa lomu svikolweni sva tijondzo tosungula, vakumeka navanga na maqhinga kumbe tindlela tovapfunetela kujondzisa svihlangi lesvinga na matsamela yohlavuleka. Akuva vujondzisi ra mpatsanu rihluvuka tikerni la Musambiki, kulaveka lesvaku kuva ni vajondzisi lava vawupfisiweke hi vunyaminyami, lava valulamisiwiki hi tindlela letinene, akuva kuxuva loko kungatshuki kuwela hansi. Tsalwa leri rini nkongometo woehleketa mayelanu ni Vujondzisi ra mpatsanu lomu svikolweni sva xinfumu, lomu tikweni la Musambiki. Nhlokomelo *lowu wufambisiwa ndzeni ka lesvi svivuliwakaestudos qualitativos,* inga maxopaxopela ya timhaka ta nkoka, kambe kungapatsiwi vuhlayi(tinamba). Nakambe, jondzo leyi yi ni xiyimu xa nhlavutela, kumbe descrição, inga kuhlavutela lesvi svihumelelaka eka ndhawu yokari. Akuva kuxopaxopiwa mhaka leyi, kujondziwile mabuku ya tintlhari tokari tichukaka timhaka ta majondzisela ya mpatsanu lomu svikolweni tikweni la Musambiki.

MARITU YA NKOKA
Vujondzisi ra mpatsanu; Vujondzisela rohlavuleka

The challenges of inclusive education in Mozambican mainstream schools

ABSTRACT
According to school inclusion policies, schools must accept and include all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions, in the teaching and learning process. In 1994, in Salamanca, Spain, UNESCO set out a vision of education for everybody. On the other hand, the United Nations Declaration on the Rights of the Child (UNICEF, 1998) advocates inclusive education for children within a framework of equal opportunities. This is why we emphasize teacher training and capacity building as the strategic principle for effective school inclusion. Vasconcelos (2012) states that all teachers need specialized professional knowledge about different types of disabilities and learning difficulties, competencies and skills for teaching these students, as well as psycho-pedagogical strategies and abilities to assist and support them. However, it turns out that almost the majority of teachers trained to teach in primary schools in Mozambique are not trained to deal with students with special educational needs. In order to successfully implement inclusive education in Mozambique, it is necessary to have qualified and prepared teachers so that this does not result in failure. The aim of this paper is to reflect *on the challenges of inclusive education in Mozambican mainstream schools*. The study is qualitative and descriptive in nature. It reviews the literature and compares the ideas of different authors on Inclusive education in Mozambican schools.

KEYWORDS
Inclusive Education; Special Educational Needs

Introdução

Nos tempos que correm há uma tendência de se promover a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas públicas Moçambicanas, o que de sobremaneira é uma boa ação para o desenvolvimento das habilidades, competências e valores que irão potenciar a essas crianças na sua inserção na sociedade. Mas porem, as escolas precisam de um trabalho de base, desde a engenharia

de construção das infraestruturas escolares, preparação moral e formação psico-pedagógica do pessoal docente e não docente.

Para Nhapuala (2014), a implementação da educação inclusiva em Moçambique tem vindo a ganhar proeminência no debate e na esfera educacional e, tomando em consideração que o nosso país está em busca de um modelo próprio tendo em vista as experiências de sucesso ao nível do mundo e as especificidades do país, na área de educação. No entanto, importa referir que a materialização, ou seja, a implementação efetiva desta proeza passa necessariamente pela formação psico-pedagógica dos professores, desenvolvimento de competências e qualificações necessárias que lhes servirão de base no âmbito do desempenho das suas funções didáticas pedagógicas.

Nhapuala (2014) refere que a educação inclusiva foi introduzida em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED, 1998), onde nessa altura, implementou-se numa fase do projecto-piloto com principal objetivo de mobilizar os representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais e a elaboração de um projecto-piloto a partir do qual seriam constituídas as bases para o plano de ação para a implementação das escolas inclusivas.

Este autor advoga ainda que após a criação das bases para a formalização da educação inclusiva, foi introduzido esta abordagem como parte integrante do Plano Estratégico do Sector da Educação (1997-2001) com o slogan "*Combater a exclusão e Renovar a escola*", tendo assumido valores como o da inclusão e da participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo pessoa com deficiência.

Como professores em exercício, temos notado por um lado, que o maior problema para a implementação efetiva da política de educação inclusiva nas escolas Moçambicanas prende-se com a problemática da formação de professores e outros atores intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (PEA). Isto manifesta-se pela falta de seguimento e acompanhamento personalizado destas crianças em níveis ou classes subsequentes, onde a maioria delas, desistem antes de concluírem o ensino primário por não poderem aproveitar o aprendizado.

Temos verificado ainda, por outro lado, que os alunos com NEE aprendem as suas lições em turmas regulares "*com alunos considerados normais"* cujo rácio professor/aluno é extremamente elevado, chegando albergar 70-80 alunos numa sala, o que torna o processo de ensino e aprendizagem desafiador e embaraçoso para o próprio professor e o aluno, uma vez que o professor não consegue atender de forma personalizada todos

alunos, tendo em conta as suas particularidades individuais afetivas, psicológicas e motoras bem como os estilos de aprendizagem individual.

De acordo com as nossas experiências, se os fazedores e os decisórios de educação adotassem novas formas de abordar a inclusão escolar, começando com a criação de espaços, materiais didácticos para a utilização nas salas de aula e formação com qualidade necessária dos professores para lidar com este desafio, seria um ponto de partida para esta empreitada e utopia.

Para a elaboração deste artigo, fizemos uma consulta bibliográfica dos materiais que versam sobre a temática em estudo, e na revisão de literatura, fizemos uma confrontação das informações de diferentes autores para sustentar a nossa análise durante a descrição da nossa reflexão, uma vez que trata-se de um estudo de orientação qualitativa. O artigo obedecerá ao seguinte plano de apresentação: Depois da secção introdutória I, será apresentada informação básica e os pressupostos teóricos que sustentam o estudo, na secção II, nomeadamente, Inclusão no âmbito Escolar, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, Formação dos Professores em matéria de NEE, Desafios da inclusão de alunos com NEE nas escolas públicas e por fim, as considerações finais do estudo.

1.Inclusão no âmbito Escolar

O conceito inclusão na educação, pressupõe que todas as crianças em idade escolar tenham um acesso a educação num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades, e este princípio encontra-se expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Portanto, supõe-se que a inclusão esteja relacionado com o conceito da escola inclusiva, que Rocha (2017), define como sendo um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência tenham acesso ao ambiente escolar nas salas de aulas regulares apropriadas para a sua idade com colegas que não tem deficiência e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com suas capacidades e necessidades individuais.

Nielsen (1999) refere que a educação inclusiva, é a educação voltada á crianças que apresentam dificuldades ou condicionamentos que os possam cooperar negativamente no PEA. De acordo com esta Assumpção, a educação inclusiva refere-se a educação de crianças com necessidades a mais relacionadas com dificuldades de aprendizagem ou de acesso à educação comparativamente a outras crianças da mesma

idade, devido a desvantagens resultantes de gênero, etnia, pobreza, dificuldades de aprendizagem e ou deficiência. Estes autores são unânimes em ver o conceito de educação inclusiva como sendo a que dá relevância a uma educação apropriada, devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos mas também as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem ou aprendem.

2.Necessidades Educativas Especiais

De acordo com Cruz (2012), as Necessidades Educativas Especiais (NEE) são aquelas dificuldades de aprendizagem diferentes maiores que o comum, isto é, um pouco mais amplas e profundas, e que precisam e que precisam de uma assistência complementar e específica.

Quando um aluno apresenta NEE pressupõe que para atingir os objetivos educativos preconizados, precisa-se de meios estratégicos didáticos ou intervenção particular e específica, de acordo com suas características pessoais. Para REIS (2012), o conceito de NEE não se aplica somente à crianças e adolescentes com problemas de natureza sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais mas também a alunos com dificuldades de aprendizagem provenientes de fatores orgânicos ou ambientais.

Por seu turno, Silva (2007), refere que há uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas, afeta a aprendizagem ao nível de serem necessárias intervenções especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou as condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação adequada. As tais necessidades educativas podem ser classificadas de ligeira a severa e podem ser permanentes ou manifestarem-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Confrontando as informações acima referidas pelos autores, pode-se concluir que o conceito de NEE refere-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem provenientes de fatores orgânicas ou ambientais. Nesta óptica, um aluno com NEE é aquele que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ao longo do processo de ensino e aprendizagem e que exija uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os outros colegas da sua idade.

2.1.Inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares

Pressupõem-se que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas ou salas regulares demanda a existência de professores com qualificações necessárias e que recebam o apoio necessário para responder às diferentes necessidades dos alunos.

De acordo com Nhapuala e Almeida (2016), as escolas devem acolher todas as crianças nas escolas regulares, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A escola precisa de professores que tenham capacidades de lidar com as NEE dos alunos, daí a necessidade da importância do corpo docente com formação na área de Educação Especial, que permita que os professores tenham conhecimentos para trabalharem em equipa e poderem planificar, utilizar materiais diversificados para apoio à prática educativa, incluindo colaborar com pais e restantes atores do PEA.

As qualificações psico-pedagógicas do pessoal docente são um fator crucial para que se garanta a qualidade de ensino e dos resultados de aprendizagem ao nível escolar, onde a preparação dos professores para responder à esta demanda na sala de aula, um aspecto fundamental que garante que todas as crianças beneficiem de uma experiência de aprendizagem de sucesso.

De acordo com ACTIONAID (2020), é importante que se garanta que todos os professores que exercem a profissão tenha formação em educação inclusiva. É nessa senda que se percebe que quando se trata de inclusão de alunos com NEE, a formação do professor torna-se um aspecto fundamental que deve se considerar, uma vez que este ator indispensável, precisa de se sentir equipado e seguro para trabalhar nesse contexto, pois atuam nas salas de aulas cada vez mais adversas.

2.2.Formação dos Professores em matéria de NEE

Segundo Vasconcelos (2012), todos os professores precisam de algum conhecimento sobre deficiência e dificuldades de aprendizagem, competências para o ensino destes alunos, e a capacidade para lidar com alunos com necessidades mais evidentes e salientes. Para Sousa (2017), a formação do professor é crucial no processo de inclusão. No entanto, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Para o contexto da educação em Moçambique, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais continua sendo um grande desafio tanto no processo de formação dos professores.

Tal como se pode constatar através do recente relatório das Nações Unidas sobre deficiência e desenvolvimento que identificou uma série de ações necessárias para contemplar às pessoas com deficiência, incluindo a disponibilização de formação para professores e outros especialistas em educação, para que estes adquiram conhecimentos e experiência em educação inclusiva para pessoas com deficiência. Entretanto, o relatório constatou que muitos professores não possuem as competências necessárias para apoiar as crianças com necessidades de aprendizagem que apresentam maiores desafios, incluindo aquelas com graves deficiências físicas ou intelectuais, nas salas de aula regulares.

3.Desafios da inclusão de alunos com NEE nas escolas públicas

É um grande desafio a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino público geral e nas turmas regulares, uma vez que constitui para os professores e à escola, um *calcanhar de Aquiles*, exigindo uma transformação desses espaços e das práticas pedagógicas dos professores a partir da suas formações atuar no contexto de inclusão, proporcionando a aprendizagem dos alunos com NEE eficiente.

De acordo com as asserções de Nhapuala e Almeida (2016), o aumento exponencial de alunos/crianças com NEE a frequentar as suas aulas em escolas regulares em Moçambique vem, colocar a nu os desafios enormes às escolas regulares e aos professores no sentido de responderem apropriadamente às necessidades decorrentes desta prática, sobretudo num contexto em que a formação dos professores se mostra evidentemente desenquadradas com as necessidades quotidianas com as quais estes profissionais se deparam nas suas práticas docentes educativas nas salas de aulas.

Porém, o sucesso da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à adversidades na sala de aula. Os professores das escolas regulares, na maioria das vezes, não se encontram estratégica e psico-pedagogicamente preparados para agir de forma adequada, nas dificuldades inerentes à diversidade dos alunos. No entanto, num contexto escolar inclusivo é necessário que as entidades governamentais ligadas ao sector de educação que lidam com os aspectos de formação, invistam na formação dos professores com a devida seriedade, em matéria de NEE, principalmente contemplando todos os professores em vários níveis.

Os professores constituem um elemento imprescindível para garantir uma educação de qualidade, cabendo aos mesmos procurar novas posturas e habilidades que

permitam compreender e intervir nas diferentes situações com os quais se deparam, para além de fazer com que haja mudanças significativas no PEA de crianças com NEE e incutir um sentimento positivo nos alunos com NEE. Para o caso das escolas públicas moçambicanas, o déficit de formação dos professores para a inclusão de alunos com NEE, para além dos outros problemas adversos, há problemas de conhecimento sobre alunos com NEE, insuficiência de recursos físicos e humanos e conceito.

Os outros desafios que condicionam a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas, prendem-se com a distância para aceder à escola, inadequação das infraestruturas escolares, incapacidade das famílias para custear a educação, aspectos de natureza cultural, condições escolares precárias que desencorajam a frequência escolar e a falta de assiduidade dos professores. O outro desafio prende-se com a idade e inexperiência dos professores nos últimos anos. Os professores são poucos, muitas vezes muito jovens e inexperientes, com pouca formação em disciplinas básicas e sem nenhuma formação em deficiência e educação inclusiva.

Considerações Finais

Depois da análise e reflexão sobre *os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas*, achamos pertinente e necessário apresentar as principais considerações finais do estudo. No entanto, os desafios *da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas* prendem-se em grande medida com os fatores relativos as capacidades humanas, isto é, conhecimentos e competências, que na sua maioria são causadas pela negligência dos gestores de educação em planificar e gerir o sistema de educação inclusivo de forma abnegada e responsável bem como a falta de formação adequada de professores e outros intervenientes, a falta de abordagem formativa de professores com a devida seriedade nas instituições de formação de professores com vista a adotar os professores e outros atores educativos, de conhecimentos necessários e competências para intervirem num sistema de educação inclusivo.

As turmas numerosas constituem também o empecilho para atender as necessidades e particularidades psíquicas de cada aluno, agravado pela falta de motivação devido as condições de remuneração, de trabalho e os próprios incentivos para que os professores possam explorar as suas competências e conhecimentos.

Relativamente à formação de Professores para atender a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, é notório a olho nu de que muitos professores não possuem as competências necessárias para assistir as crianças com necessidades de

aprendizagem. Para além dos alunos com NEE estarem num contexto que não lhes garanta a oportunidade de aprenderem de acordo com a sua faixa etária. Este facto causa resulta num insucesso escolar, desistência de frequentar a escola e outras situações emocionais na criança. Há ainda, pela parte dos pais e encarregados de educação dos aluno com NEE, uma possibilidade de que pelo receio dos filhos sofrerem preconceito, descriminação ou violência, dentro ou fora da escola retirarem ou até mesmo a não matricularem seus filhos nas escolas regulares.

Concluímos ainda que a formação de professores deve estar voltada ao desenvolvimento de habilidades, capacidades e conhecimentos psico-pedagógicos de forma holística, isto é, estratégias de como lidar alunos com deficiência de natureza auditiva, mental, visual ou física, uma vez que, o trabalho do professor é atuar numa sala de aulas com alunos com NEE e deve estar dotado de conhecimento especializado para trabalhar com esses aos alunos. Nesse contexto, os professores são convidados a empreender esforços, a adquirir experiência e competências buscando formações e capacitações que lhes permitam trabalhar com alunos com NEE e a privilegiar o envolvimento de toda comunidade escolar neste processo de modo a adotar procedimentos capazes de trazerem mudanças no Processo de PEA desses alunos.

REFERÊNCIAS

ACTIONAID. *A base da inclusão*: porque é que investir no pessoal docente é fundamental para a execução do ODS4. 2020.

CRUZ, S. F. P. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: dificuldades sentidas pelos professores de Educação especial, Trabalho Científico apresentado Escola Superior de Educação*. Lisboa, 2012.

NIELSEN, B. L.; *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Um guia para professores. 3.ed, Porto: Porto Editora, 1999.

NHAPUALA, G.; ALMEIDA, L. S.; *Formação de Professores e Inclusão em Moçambique*. Universidade Minho. 2016. Acesso em: 15 set. 2021. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471- 3802.12314.

NHAPUALA, G.; *Formação psicológica inicial de professores:* atenção à educação inclusiva em Moçambique. Lisboa: Universidade do Minho - Instituto de Educação. 2014.

REIS, V. A. S.; *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais.* Lisboa, 2012.

ROCHA, A. O.; *O papel do professor na educação inclusiva*. São Paulo, 2017.

SOUSA, K. C.; *A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor*. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

SILVA, D. S. F.; *Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*: Um Desafio Educacional. Trabalho Científico apresentado no Instituto Superior de Educação – ISE para obtenção do grau de Bacharel em Supervisão e Orientação Pedagógicas. 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Praticas na área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca, 1994.

VASCONCELOS, C. R. M.; *Formação de Professores e Educação Inclusiva*: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel. Porto, 2012.

VASCONCELOS, C. R. M.; *Formação de Professores e Educação Inclusiva*: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel. Porto, 2012.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): MATOLA, Rosa Rafael; CUMBANE, Rosário Inácio. Os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.150-159, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Matola, Rosa Rafael; Cumbane, Rosário Inácio. (out. 2023). Os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 150-159.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.160-178 | out. 2023.

Fatores que contribuem para a desistência da rapariga na Escola Primária Completa de Ncuerete Adérito Frederico

Albertina Alice Nhampossa [*]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0005-8806-8759
Adérito Frederico [**]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0000-8192-275X

RESUMO
Este artigo tem como tema fatores que contribuem para a desistência da rapariga na escola Primaria Completa de Ncuerete e, objetiva compreender os fatores que contribuem à desistência escolar das raparigas nas escolas Primárias Completas em contextos rurais. A desistência escolar da rapariga é uma realidade incontornável bastante influenciada por questões socioculturais e econômicas. O método selecionado para estudar esse fenômeno é a revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica no estudo serviu para consultar e analisar de forma detalhada as contribuições de teorias de outros autores que também dissecam o fenômeno. Como conclusão, constatou-se que as causas da desistência escolar da rapariga em idade escolar não são determinadas por um e único motivo, podendo ser de ordem social, econômica e cultural. Como consequência dessa privação do direito a educação da rapariga, observa-se a fraca qualificação profissional e dificuldades em aceder ao mercado de trabalho, pobreza e propenso a riscos de doença e, a solução dessa problemática reside na necessidade de adotar estratégias combinadas para prevenir e combater a desistência escolar da rapariga através de coordenação institucional.

PALAVRAS-CHAVE
Desistência Escolar; Rapariga; Pobreza, Escola Primária; Educação.

Factors that contribute to girls dropping out of the Ncuerete Complete Primary School Adérito Frederico

ABSTRACT
The subject of this article is factors that contribute to the dropout of girls from the Primary School Complete in Ncuerete, and aims to understand the factors that contribute to the dropout of girls from Primary School Complete in rural contexts. Dropping out of school by girls is an unavoidable reality that is greatly influenced by socio-cultural and economic issues. The method selected to study this phenomenon is the literature review. The bibliographic review in the study served to consult and analyze in detail the contributions of theories from other authors who also dissect the phenomenon. In conclusion, it was found that the causes of school-age girls dropping out of school are not determined by one and only reason, and may be of a social, economic and cultural nature. Because of this deprivation of the girl's right to education, poor professional qualification and difficulties in accessing the labor market, poverty and proneness to disease risks are observed, and the solution to these problems lies in the need to adopt combined strategies to prevent and combat school drop-outs through institutional coordination**.**

KEYWORDS
School Dropout; Girl; Poverty, Primary School; Education.

[*] Universidade Católica de Moçambique; Professora Associada, Extensão da Universidade Católica de Moçambique, Maputo; E-mail: anhamposse@ucm.ac.mz
[**] Doutorando em Ciências de Educação, mestre em Administração e Gestão de Negócios e licenciado em Ensino de Matemática, E-mail: fredericoaderito@gmail.com

Mambo yanayochangia wasichana kuacha shule ya msingi Ncuerete Complete

MUHTASARI
Makala haya yanaangazia mambo yanayochangia wasichana kukatisha masomo katika Shule ya Msingi ya Ncuerete na yanalenga kuelewa mambo yanayochangia wasichana kukatisha masomo katika Shule za Msingi za Kamili katika mazingira ya vijijini. Wasichana kuacha shule ni ukweli usioepukika unaoathiriwa sana na masuala ya kitamaduni na kiuchumi. Mbinu iliyochaguliwa kuchunguza jambo hili ni uhakiki wa fasihi. Mapitio ya biblia katika utafiti yalitumika kushauriana na kuchambua kwa kina michango ya nadharia kutoka kwa waandishi wengine ambao pia huchambua jambo hilo. Kwa kumalizia, ilibainika kuwa sababu za wasichana wenye umri wa kwenda shule kuacha shule haziamuliwa na sababu moja tu, lakini zinaweza kuwa za kijamii, kiuchumi na kitamaduni. Kutokana na hali hii ya kunyimwa haki ya mtoto wa kike ya kupata elimu, kuna sifa duni za kitaaluma na ugumu wa kufikia soko la ajira, umaskini na hatari ya magonjwa, na suluhisho la tatizo hili linatokana na hitaji la kuweka mikakati ya pamoja ya kuzuia na kupambana. viwango vya kuacha shule kwa wasichana kupitia uratibu wa kitaasisi.

MANENO MUHIMU
Kuacha Shule; Msichana; Umaskini, Shule ya Msingi; Elimu.

Introdução

O sistema de educação moçambicano registrou nos últimos tempos progressos assinaláveis no acesso a educação para todas as crianças, com especial destaque a rapariga; aumento de número de professores no ensino primário completo e construção de escolas, permitindo reduzir as disparidades geográficas. Apesar desses ganhos, o sistema de educação moçambicano tem enfrentado enormes desafios relacionados com a desistência escolar precoce da rapariga no subsistema de ensino primário completo. No ensino primário, as taxas de desistência escolar continuam elevadas, afetando em termos de gênero a rapariga e, que muitas vezes se encontra numa situação em que as suas oportunidades educativas legalmente estatuídas são limitadas.

De acordo com o Ministério da Educação Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020), entre os principais desafios do sistema destaca-se também a segurança e a inclusão das raparigas no sistema educativo para aumentar a participação de mulheres e raparigas em todos os subsistemas. As raparigas provenientes de famílias mais desfavorecidas, em particular, na região norte do país, registram dificuldades de aprendizagem e elevados índices de desistência escolar, podendo ser evasão do subsistema e reprovação sucessiva no mesmo ciclo de ensino.

Nesta região as crenças e as práticas socioculturais de caráter discriminatório são mais severas. É importante continuar a sensibilizar a população para reduzir os efeitos

destas crenças e práticas, que impedem a presença e frequência normal das raparigas na escola, incluindo a violência baseada no gênero (VBG). E na mesma senda, Instituto Nacional de Estatistica (INE, 2011) afirma que 14% de raparigas casaram-se antes de atingir os 15 anos, faixa etária em que deveriam estar a frequentar o ciclo formativo no ensino primário.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender os fatores que contribuem para a desistência escolar das raparigas na escola Primária Completa de Ncuerete. E a principal tese que orienta o estudo se as autoridades da educação assim como a sociedade como um todo, combater a desistência escolar precoce da rapariga permite assegurar a participação efetiva da rapariga no ensino primário porque quando as meninas são menos escolarizadas submetem-se a esta prática e crenças socialmente nocivas a sua presença a escola.

Sendo assim, a abordagem metodológica adotada para responder o objetivo acima expresso é a revisão bibliográfica, que consiste essencialmente na analise meticulosa de estudos ou teorias de outros autores sobre o tema. E quanto a estrutura do artigo, este obedece fundamentalmente quatro partes: (i) a introdução –explicitação do assunto tratado na pesquisa; (ii) marco teórico - apresentação das principais teorias que sustentam o estudo; (iii) metodologia – indicação do método e seleção dos procedimentos adequados para o processo de coleta e tratamento de dados obtidos e (iv) conclusão – apresentação de principais resultados e referências bibliográficas.

1.Marco teórico

Este capítulo tem como objetivo apresentar o quadro conceptual, onde os conceitos chaves da pesquisa são discutidos para clarificar o assunto levantado no estudo. De seguida, faz-se uma revisão da literatura mostrando as tendências teóricas concernente o casamento prematuro e as diferentes intervenções ou opiniões em torno desse fenômeno vinculado a revistas científicas, artigos de especialidade e obras públicas.

Finalmente, é dada a conhecer a teoria de base (tese) que defendida na pesquisa de modo a ter um posicionamento original e próprio em relação ao casamento prematuro uma vez que a maioria das pesquisas estão mais orientados sob o ponto de vista da legislação e estratégias de sensibilização para preveni-lo desencorajar a sua prática e não no sentido de compreender esse fato a partir das vivências, experiências e realidade ou contexto cultural e escolar em que a rapariga está inserida.

...

1.1.Definição de termos chaves

1.1.1.Desistência escolar

A desistência escolar constitui um problema que afeta os alunos, as escolas e o país uma vez que investimentos alocados na educação podem ser comprometidos, tornando-se numa situação que pode contribuir no analfabetismo e, o analfabetismo pode ter consequências negativas para a sociedade e sectores produtivos. Com a desistência escolar da maioria dos efetivos escolares conduz para o analfabetismo massivo que por sua vez contribui para baixa escolaridade e qualificação profissional para a força economicamente produtiva, causando o atraso e graves crises socioeconômicas de um país.

Para Silva (2010), afirma que o conceito de abandono ou desistência escolar carece de explicação e de uma delimitação conceptual, ou seja, não existe uma definição de abandono escolar que seja universalmente aceite. É um fenômeno global de diferentes origens. É um problema social de grande complexidade nas suas causas, formas como se concretiza e ainda mais nas suas consequências sociais e profissionais. O abandono escolar precoce é o abandono das atividades escolares sem que o/a aluno/a tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer. E já Justino (2010), considera este conceito como a interrupção da frequência do sistema de ensino por um tempo considerado suficiente para que essa ausência se transforme num afastamento praticamente irreversível. É geralmente delimitado através do ensino obrigatório e pelas consequências legais do seu incumprimento. O abandono escolar tende a constituir-se como ilícito, independentemente da eficácia sancionatória ou da maior ou menor recriminação social que lhe estiver associada.

Concordando com estes conceitos apresentados pelos vários autores, Cabrita (2007) entende que o problema do Abandono Escolar é uma das preocupações dos nossos governantes e deverá ser motivo de apreensão para toda a população, com particular destaque para os intervenientes no processo educativo. É sabido que as assimetrias regionais e as desigualdades sociais advêm muitas vezes de não escolarização dos indivíduos, havendo ainda em Portugal uma lacuna a preencher nesta matéria.

Ainda de acordo com a mesma fonte, o abandono escolar tornou-se num conceito corrente nos nossos dias e nas escolas de hoje. Caracterizado pelo afastamento dos alunos nas atividades letivas, “ o abandono na escolaridade obrigatória é um dos mais

extremos fenômenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças em ruptura declarada e silenciosa com uma escola obrigatória que não é direito mas tão só dever. Werle e Castro (2002) citados em Cabrita (2007), definem dois tipos de abandono escolar, sendo o efetivo e o latente. O abandono escolar efetivo refere-se a alunos que estiveram na escola e saíram sem história posterior de retorno". Por outro lado, o abandono escolar latente" refere-se ao aluno que inúmeras vezes inicia, mas não continua o curso durante o ano letivo, ingressando novamente no ano seguinte, e assim sucessivamente.

E conclui que o abandono escolar é consequência da crise que o sistema de ensino atravessa da ineficácia das políticas educativas. A escola, ainda não conseguiu modificar as estruturas de desigualdades, mesmo sofrendo constantes alterações ao longo dos tempos, apenas foi criando novas desigualdades. Para Lourenço (2013), a definição de desistência escolar assume diversos conteúdos refletindo as diferentes preocupações e interesses dos inúmeros autores que se têm dedicado ao estudo deste fenômeno. Ainda que muito já se tenha feito no sentido de combater o abandono escolar, este fenômeno continua a marcar gravemente o sistema de ensino. Este autor defende que o abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens que, por imperativo legal, deveriam estar na escola, mas não estão.

Portanto, esse conjunto de autores apresentam inúmeras definições de desistência ou abandono escolar, mas todas elas entendem que muitos alunos se evadem do sistema educativo sem completarem os ciclos de ensino obrigatório. Perante este cenário, pode-se vislumbrar futuramente consequências negativas para o desenvolvimento do país e, por isso, é necessário mobilizar recursos e repensar estratégias multissectoriais para combater e prevenir a desistência escolar no processo educativo.

1.1.2.Desistência escolar em Moçambique

A educação dentro da legislação é tida como um direito e dever do estado em assegurar uma educação básica obrigatória a todo o individuo como forma de prepara-lo profissionalmente para integrar ativamente na economia e na sociedade. Mas esse desidrato político nem sempre tem sido bem-sucedido devido as desistências escolares massivas e provocada por múltiplos fatores, desde a ordem econômica até a social, como esta previsto nesta passagem:

...

> a educação escolar básica é indispensável para dar continuação na construção de uma sociedade moçambicana, baseada nos ideais da liberdade da democracia e da justiça social e também como instrumento principal da formação e preparação da juventude para a sua participação efetiva na edificação do país (Plano Quinquenal do Governo, 2015 – 2019).

Um estudo realizado pela UNICEF em diferentes áreas rurais de Moçambique, no âmbito do estudo educação amiga da criança, estima que aproximadamente 1,2 milhões (ou 23%) de crianças em idade escolar do ensino primário e secundário estão fora da escola devido à fatores relacionados com a pobreza e normas socioculturais: casamento prematuro, gravidez precoce, distância de casa até à escola, falta de espaços escolares seguros, salas de aulas superlotadas e inexistência de um número adequado de professores de qualidade. E ainda esta fonte relata que, em Moçambique tem-se verificado avanços em nível de ingresso na escola, mas continua o desafio de retenção de crianças anualmente, pois 350.000 abandonam as escolas.

A titulo de exemplo, Macia (2021) fazendo referência os dados do Balanço do Aproveitamento Escolar do MINEHD (2018 e 2019) revela que na 5ª classe, em 2018, a taxa de abandono foi de (9,6%) que representa 69.495 alunos, embora o acesso ao ensino primário do 2º grau ter tido uma tendência crescente, pois entraram 722.494 alunos no sistema. Na 7ª classe a taxa de abandono fixou-se em 6,0% e, em termos absolutos, corresponde a 56.955 alunas que abandonaram a frequência escolar num total de 954.554 matriculados.

O autor acima destaca que em 2019 na província de Gaza em particular na 5ª classe a taxa de abandono foi de 7,0% que diz respeito a 3726 alunas dos 53.233 inscritos. Na 7ª classe a taxa de abandono fixou se em 21,0% de acordo com a estatística do sector da educação 2019, e em termos absolutos representa 18.892 alunas que abandonaram dos 89.962 inscritos. Ainda uma outra abordagem de desistência escolar, é apresentada por Vilanculos (2015) quando sustenta que em Moçambique, o sistema educacional no ensino básico registra ainda muitos desperdícios, sobretudo por parte da rapariga. Estas elevadas taxas de desperdício demonstram que o sistema escolar não tem conseguido assistir os alunos com equidade nem com qualidade.

As causas desse desperdício são diversas e diversificadas, abrangendo todos os agentes envolvidos no processo educativo, desde o Ministério da Educação até aos pais ou encarregados de educação e a condição social. Essas causas contribuem para a fraca participação e abandono da rapariga. Há também barreiras significativas para a entrada

de raparigas na escola e há um número maior de desistências entre as raparigas a maior parte delas não consegue entrar para a escola secundária e no ensino superior. Uma análise regional feita por Giga (2019) afirma que o norte de Moçambique apresenta particularidades próprias do contexto econômico, geográfico e social onde se insere, pelo que o conhecimento existente de caracterização do abandono escolar das raparigas a nível nacional necessita de validação para ser aqui aplicado.

E confirmou que existem desvantagens no acesso à educação por parte das raparigas, identificando fatores institucionais (por exemplo a distância da escola ao local de residência das famílias), fatores culturais (por exemplo os relacionados com o casamento prematuro e a gravidez na adolescência e a falta de suporte familiar) e fatores relacionados com os papéis de gênero e expectativas de futuro para as raparigas que influenciam o processo de tomada de decisão por parte destas e das suas famílias, como sendo os principias causadores da desistência escolar. A partir das informações acima referenciadas, a desistência escolar em Moçambique é tida como um fenômeno frequente e, constitui um problema que as escolas moçambicanas tem frequentado regularmente.

Embora se verifique uma expansão da rede escolar, aproximando cada vez mais os serviços educativos as comunidades como forma de reduzir a distância percorrida entre a escola e casa, ainda existem casos de desistência escolar e, esta não deve ser entendida apenas como abandono definitivo ou temporário da escola, mas também pode ser associadas outros indicadores como a não conclusão da escolaridade obrigatória porque, esta não é desencadeia a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, o desejo de conquista de maior cultura, tudo isto mostra que a educação não se cumpriu.

2.Causas da desistência escolar das raparigas nas escolas Primárias Completas

A desistência escolar da rapariga na escola primária constitui um problema endêmico em Moçambique porque muitas mulheres são privadas do direito a educação consagrada na lei mãe, fato que concorre para a perpetuação da pobreza e analfabetismo funcional feminino no país. Nesse sentido, vários estudos e análise que tem se ocupado em perceber melhor e com profundidade sobre o fenômeno das causas da desistência escolar da rapariga nas escolas primárias completas, são conclusivos em apontar como causas os fatores de (i) ordem sociocultural - casamentos prematuros e de (ii) ordem econômica – pobreza (Bagnol *et all*, 2015; UNICEF2010; ROSC, 2018).

2.1.Fatores de ordem sociocultural: casamentos prematuros

Nas comunidades matrilineares, os casamentos prematuros são práticas culturais ainda prevalecentes que condicionam a rapariga o direito a educação e constituem um meio para esta construir uma identidade social e usufruir o direito cultural de fazer parte de uma sociedade. Embora os casamentos prematuros tenham mais incidência e são mais habituais nas regiões norte e centro de Moçambique com grandes potencialidades energéticas e minerais, estas são consideradas como contextos economicamente desfavoráveis e com poucos rendimentos, onde a percentagem de mulheres raparigas casadas antes dos 18 anos de idade, como atesta as tabelas 1 e 2 da autoria de Arthur (2010):

Tabela 1: Fatores de ordem cultural por províncias

	Niassa	Cabo Delgado	Zambézia	Manica	Maputo Cidade
Percentagem de casadas antes dos 15 anos de idade	24,2	29,6	22,3	20,8	3,9
Percentagem de casadas antes dos 18 anos de idade	59,1	70,0	57,2	58,1	24,9
Percentagem de mulheres com idades entre os 15-49 anos casadas/em união em regime de poligamia	18,7	23,1	18,3	36,8	10,1

Fonte: Arthur (2010)

Ainda nesta abordagem de Arthur (2010), o autor é conclusivo quando refere que os casamentos prematuros ocorrem com maior ocorrência em contextos desfavoráveis (em área rural com pouco acesso aos serviços sociais básicos e com menores níveis de rendimento, zonas Centro e Norte do país, com menor investimento tanto na esfera econômica como sociocultural) e quando as meninas são menos escolarizadas.

Este posicionamento mostra que as causas dos casamentos prematuros estão diretamente relacionadas com as questões econômicas em que muitas raparigas provenientes de contextos pobres e sem poder de aquisição são submetidas. Isto mostra que a rapariga casada antes da idade legalmente autorizada está privada de usufruir as oportunidades educativas e profissionais.

Tabela 2: Fatores de ordem cultural por nível de escolaridade

	Nunca foi à escola	Primário	Secundário ou mais
Percentagem de casadas antes dos 15 anos de idade	24,0	18,0	3,0
Percentagem de casadas antes dos 18 anos de idade	57,2	54,2	20,6
Percentagem de mulheres com idades entre os 15-49 anos casadas/em união em regime de poligamia	30,2	22,0	10,7

Fonte: Arthur (2010)

De acordo com Bassiano e Lima (2018), Moçambique é um dos países mais pobres do mundo. Situa-se na região austral do continente africano, onde diversos hábitos e costumes podem proporcionar a perpetuação de várias formas de violência contra crianças e adolescentes. Variados fatores socioculturais encobrem os fenômenos da violência, para que sejam menos percebidos como a causa e a consequência do ciclo inter-geracional da pobreza no país, aumentando cada vez mais o número de mulheres e meninas que vivem em situação extrema de pobreza. O casamento prematuro é uma das piores formas de violência contra meninas moçambicanas. Mais da metade das meninas se casa antes da idade legal, ou seja, antes de 18 anos.

E estes autores apontam como determinantes dos casamentos prematuros em Moçambique: a pobreza (expectativa de obter rendimentos econômicos com união da rapariga ou superar dificuldades econômicas); fraca difusão da legislação e das políticas públicas que protegem as crianças (fraco acesso a informação na zona rural); fatores socioculturais - ritos de iniciação (a persistência do casamento prematuro em Moçambique é fortemente influenciada pelos ritos de iniciação) e orfandade (as meninas órfãs enfrentam severas dificuldades para cuidar dos seus irmãos menores após o falecimento dos seus pais biológicos).

E são categóricos em afirmar que os casamentos prematuros em Moçambique podem ser a principal causa e a consequência do abandono escolar, além da perpetuação da pobreza entre mulheres e meninas, ocasionando uma legião de pessoas em total situação de vulnerabilidade. Na mesma linha de raciocínio, Instituto Panos Africa Austral (PSAf, 2014) diz que são várias as causas do casamento prematuro, incluindo questões de índole social e cultural e bem como o contexto político do país, destacando-se: dificuldades Económicas (pobreza, desemprego); práticas tradicionais (patrilinear - nas relações sociais, o homem é superior do que a mulher); ritos de iniciação; purificação e religião.

E esta fonte conclui que os casamentos prematuros contribuem para a violação de uma série de direitos humanos da criança, sobretudo das raparigas, na medida em que elas chegam a ser expulsas da escola. A expulsão das raparigas das escolas afeta o gozo do direito à educação. Ainda que não sejam expulsas, as raparigas vítimas deixam de frequentar as aulas em tenra idade. Como resultado, elas crescem com baixo nível de escolaridade. Portanto, as causas dos casamentos prematuros são determinadas por fatores etiológicos, não podendo afirmar com precisão os motivos dessa prática, mas o que prevalece como certeza é que os casamentos prematuros geram uma série de resultados negativos em cadeias para as raparigas afetadas, com destaque a desistência escolar precoce.

Os casamentos prematuros têm sido apontados como a principal causa de desistência escolar precoce da rapariga no sistema nacional de educação, muitas vezes influenciada pelas práticas socioculturais que ainda estão enraizadas nas comunidades. Estas práticas socioculturais em que a rapariga é submetida, constituem uma espécie de educação informal e é um problema endêmico para o sector da educação porque muitas raparigas não concluem a escolaridade obrigatória prevista por lei, contribuindo assim para disparidades em termos de acesso a educação e no ensino. Estas são causadas em parte pelos casamentos prematuros em que muitas raparigas com condições socioeconômicas desfavoráveis são obrigadas a casar-se precocemente por serem vulneráveis.

2.2.Fatores de ordem econômica: pobreza

Com base numa vasta literatura, a pobreza constitui o principal determinante no que diz respeito a desistência escolar da rapariga em Moçambique porque aos pais e

encarregados de educação são desprovidos de recursos que permitam manter a rapariga a frequentar a escola.

Como forma de aliviar as responsabilidades e atribuições parentais, Sitoe (2017) afirma que alguns pais se apoiam na ideia de suas filhas menores de 18 anos deixarem de frequentar o ensino primário para se casarem, geralmente com um homem adulto, muito mais velho, na expectativa de obter um rendimento para suas famílias, ter um genro que aliviará as despesas, sendo um agregado familiar. Elas deixam de ir à escola para assumir os seus novos papéis sociais, os de esposas. Mas, no fim, o problema da pobreza não fica resolvido com essa união, como atesta a passagem.

> Os casamentos [uniões prematuras], então, servem para superar dificuldades económicas. A par disso, o relatório de pesquisa de 2014, do Instituto Panos África Austral (PSAF, 2014), assinala que muitos estudos apontam a pobreza como a principal causa da persistência do casamento precoce, reiterando que muitas famílias [moçambicanas] não têm condições para sustentar os seus filhos [...] enquanto as famílias lutam para dar o mínimo necessário para a criança, algumas crianças envolvem-se em atividades de prostituição e outras juntam-se a homens adultos na expectativa de obter ganhos económicos (Bassiano & Lima, 2018 citando em PSAF, 2014).

A pobreza é um dos problemas mais críticos de desenvolvimento humano em Moçambique, mas que ainda é largamente ignorado no âmbito dos esforços para garantir a paridade de gênero na educação uma vez as oportunidades estão mais voltadas em alargar o acesso universal do ensino sem resolver questões de fundo em torno da não permanência da rapariga na escola. Este fator tem múltiplos efeitos na escolarização da rapariga como a desistência escolar e fraco desempenho escolar porque ela está desprovida de recursos financeiros que lhe permitam acompanhar o processo de ensino e aprendizagem integralmente, suportando com todas as despesas inerentes.

Esta constatação também é aceite por MINEDH (2020) na sua estratégia de gênero do sector da educação e Desenvolvimento Humano, quando nota que à medida que as raparigas crescem, os índices de desistência aumentam. A titulo de exemplo, entre 2010 e 2014, a diferença entre rapazes e raparigas na 1ª classe foi de 2%, favorecendo aos rapazes e foi subindo até 20% na 7ª classe. Bagnol *et all* (2015) entende que a pobreza e a orfandade foram apontadas como sendo a principal causa de desistências escolares, responsáveis por 39% do total do abandono escolar envolvendo raparigas e acrescenta que fatores econômicos que limitam o acesso, controlo e benefícios das mulheres sobre

os recursos, serviços, atividades e conhecimentos. Alias, ainda este autor entende o seguinte:

> Os constrangimentos que as raparigas enfrentam no acesso à educação são vários e interligados e podem estar do lado da oferta ou da procura. Os constrangimentos do lado da procura são aqueles que as raparigas e os encarregados de educação enfrentam. Têm natureza financeira e incluem os custos diretos, indiretos e os de oportunidade (estes são relacionados com o tempo gasto pela rapariga na escola, em detrimento dos trabalhos domésticos, agrícolas ou outros). Os retornos que se esperam do investimento na educação influenciam a decisão dos/as encarregados/as de educação. Da mesma forma, os fatores estruturais e contextuais, tais como a pobreza e os aspetos culturais, determinam o acesso escolar pelas raparigas.

Portanto, a pobreza afeta a escolarização e limita as oportunidades de educação da rapariga porque muitas meninas são impedidas de frequentar uma instituição de ensino por decisão dos pais e encarregados educação devido a incapacidade financeira para subsidiar os estudos das filhas.

3.Consequências da desistência escolar das raparigas nas Escolas Primarias Completas

A desistência escolar é um problema que preocupa os gestores escolares porque as suas consequências para rapariga são em cadeia e, os progressos assinalados na área educação, mais especificamente na escola primaria, voltada a rapariga puderam ser comprometidos se este fenômeno ainda prevalecer, aumentando as disparidades de gênero no ensino. De acordo com MINEDH (2016), não obstante os esforços e avanços alcançados na educação, ainda persistem disparidades de gênero em relação ao acesso, retenção e conclusão de nível nas escolas a todos os escalões e subsistemas, com mais incidência nas classes subsequentes à primeira classe influenciadas pela desistência escolar da rapariga.

A presença feminina é escassa, a persistência, em muitos casos, de um inadequado ambiente para a presença da rapariga e da mulher tanto como de alunas e profissionais nas instituições de ensino assim como nos centros internatos, a deficiente integração dos assuntos transversais nos curricula e materiais de ensino. E a Organização das NaçÕes Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, 2019), afirma que em Moçambique 37% da população feminina com idade entre 15-19 é casada,

o que é um obstáculo para a educação das meninas, estas representam 60% das crianças fora da escola primária.

Nesse sentido, MINEDH (2016), entende que a educação assegura um retorno socioeconômico para o indivíduo, família e sociedade em geral e, por isso, tem estado nas agendas políticas de desenvolvimento nacional e internacional, motivando os pais e as famílias a enviarem os seus filhos e filhas para a escola. Assim, o desinvestimento na educação da rapariga causada pela desistência da rapariga poderá traduzir-se consequentemente no aumento da pobreza feminina, degradação das condições econômicas, sociais, culturais e políticas deste grupo social.

Em termos mais claros, as consequências da desistência escolar da rapariga são imensuráveis porque de acordo com os autores Aurglietti e Schmidlinlohr (2014), as raparigas que abandonam a escola farão parte de um grande contingente de cidadãos com má formação educacional, com dificuldades de assumir questões fundamentais de uma vida em sociedade quer na esfera pessoal assim como profissional ou no que tange à cidadania.

Em âmbito pessoal, a baixa escolaridade pode comprometer a consciência de direitos e deveres. Profissionalmente podem encontrar limitações para assumir cargos que exigem formação acadêmica. A baixa escolaridade pode também dificultar ou comprometer a escolha com discernimento de governantes e a compreensão de que podem ter papel importante na estruturação da sociedade. Corroborando com o argumento acima descrito, Vilanculos (2015) diz que em Moçambique a exclusão da rapariga do sistema educativo é preocupante se tivermos em conta os prejuízos que podem advir da sua não participação no usufruto dos benefícios da educação universalmente reconhecidos. A exclusão também é uma forma de desistência escolar que tem repercussões a longo prazo nas tendências de analfabetismo.

E Vasconcelos (2013) sustenta que a aluna que abandona a escola tem mais dificuldade em encontrar emprego e tendem a depender mais frequentemente de apoios sociais. O abandono escolar precoce prejudica o desenvolvimento econômico e social e constitui um sério obstáculo à realização do objetivo da União Europeia de garantir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Pelo entendimento das fontes autorais acima apresentadas entende-se que a educação é um dos alicerces de desenvolvimento mais expressivo de uma sociedade, incluindo da rapariga porque a rapariga pode adquirir

competências por meio dos quais tem acesso as oportunidades de emprego e a melhoria do seu bem-estar na comunidade.

4.Estratégias de prevenção da desistência escolar das raparigas nas escolas Primárias Completas

Considerando que a desistência escolar da rapariga é causada por uma multiplicidade e complexidade de fatores, como por exemplo, a situação socioeconômica e cultural e variando de região para região em termos de incidência ou prevalência. Estas causas agravam a desistência escolar da rapariga e são entraves para a sua escolarização. Nesse sentido, Giga (2019) citando o Inquérito Demográfico de Saúde (2011) revela que nos primeiros anos de escolarização, a taxa de frequência entre rapazes e raparigas não tem diferenças significativas, mas que estas começam a surgir a partir dos 15 anos de idade, o que sugere que as raparigas não prosseguem os seus estudos para o ensino secundário.

De acordo com UNFPA (2016), as raparigas representam uma parte demográfica importante no desenvolvimento global e nas mudanças sociais. Existem 4.4 milhões de raparigas em Moçambique e os desafios que têm de encarar deverão ser superados, caso o país queira tirar partido do dividendo demográfico. Ainda esta fonte afirma que dados recentes de 2015 indicam que, 46% das raparigas de 15-19 anos foram mães ou estavam grávidas pela primeira vez; 48% casou-se antes dos 18 anos; 24% das mortes maternas ocorrem entre mulheres neste grupo etário, e apenas 18% frequentam o ensino secundário. E acrescenta que durante a última década, Moçambique registrou um aumento significativo do número de raparigas e adolescentes na população.

Como se pode observar pela descrição acima caracterizada por práticas sociais que descriminam a população feminina, as raparigas ainda continuam com enormes barreiras para se manter e participar positivamente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aceder aos direitos básicos, como a educação. Se não se combater estas barreiras, a rapariga continuará a enfrentar limitações em termos de desenvolver a sua capacidade e aceder as oportunidades integralmente, e este argumento é reforçado por Eurydice (2014) quando diz que:

> O abandono precoce dos percursos de educação e formação representa um sério problema para muitos países europeus, tendo suscitado a atenção de um vasto conjunto de investigadores, decisores políticos e educadores. O abandono precoce produz, efetivamente, um impacto

> negativo nas oportunidades dos jovens no mercado de trabalho, representando, por conseguinte, um custo elevado, não apenas para os indivíduos, como também para a sociedade e para a economia.

Elas necessitam de acesso a educação, mas há vários desafios para alcançar esse potencial. É preciso repensar novas abordagens combinadas de intervenção que possibilitem antecipar-se ao problema ou resiliente da desistência escolar da rapariga no ensino primário. Considerando que já existem no sector de educação algumas ações tendentes a reduzirem a desistência escolar da rapariga e aumentar a sua presença no ensino primário, a UNFPA (2016) aponta como estratégia de prevenção a promoção de educação, especialmente para a rapariga, investindo seriamente no planeamento familiar.

Tambem Eurydice (2014) reconhecendo que muitos jovens que abandonam prematuramente o ensino regular, concorda com esta linha de pensamento quando sustentando que a análise efetuada demonstra que existe um vasto número de abordagens e estilos diversificados adotados pelos diferentes países para combater o abandono precoce no ensino, com destaque:

- A própria via do ensino e formação profissional pode ser considerada uma medida no âmbito das políticas de combate ao abandono escolar e formativo precoce;
- Abordagem baseada nas competências representa outra característica reconhecida pelas políticas de abandono precoce no ensino e formação profissional. A ênfase naquilo que os alunos estão aptos para fazer como resultado da formação que receberam e não do número de cursos/horas de aprendizagem realizados é particularmente importante para as medidas de combate ao abandono precoce;
- A orientação escolar e profissional como uma das medidas essenciais para solucionar o problema do abandono escolar precoce e;
- A cooperação multi-agências, no sentido de facilitar uma coordenação eficaz entre os agentes locais. São organismo de cooperação destinado a institucionalizar a cooperação entre os departamentos do governo e entre diferentes níveis de autoridade, escolas e outras partes interessadas.

Outros autores como Amorim, Rocha, e Diniz (2017) têm um posicionamento diferente quando analisam o fenômeno da desistência escolar da rapariga dentro da escola porque entendem que faz-se essencial um estudo de quais abordagens pedagógicas são necessárias dentro da escola, assim como capacitação de seus gestores e funcionários, em que uma pesquisa voltada aos recortes de gênero se faça presente, atuando e instruindo, para um maior reconhecimento do direito a identidade,

que culmine em políticas públicas adequadas para a permanência e desenvolvimento intelectual das mulheres. Como o fenômeno da desistência escolar da rapariga é complexo e não é determinado por um e único fator, a combinação de abordagens estratégicas para mitigar este problema requerem um conjunto de medidas destinadas assegurar nas raparigas oportunidade de completar a sua educação básica e obter as qualificações necessárias para serem bem sucedidas no mercado de trabalho.

Conclusão

A desistência escolar da rapariga na escola primária constitui um problema endêmico em Moçambique, ou seja, está se perante um fenômeno habitual e frequente que afeta uma grande maioria das raparigas que frequentam o ensino primário. A partir dos enunciados baseadas nas teorias dos autores consultados, as causas da desistência escolar da rapariga nas escolas primárias completas variam, podendo ser colocadas em duas categorias principais, tais como: fatores de (i) ordem sociocultural - casamentos prematuros e de (ii) ordem econômica – pobreza.

Nas comunidades, as praticas culturais constituem um meio para construção da identidade e coesão social, mas que estas violam o direito a educação na medida em que promovem o casamento prematuro. A escolarização da rapariga nas comunidades não é vista como uma prioridade, embora as políticas públicas para a área da educação assegurem um tratamento especial a rapariga através de alagamento das oportunidades de acesso as matriculas e abolição das suas taxas. E a pobreza também afeta de forma negativa a rapariga em idade escolar, embora o meio em que reside, tenha recursos naturais com forte investimento estrangeiro de empresas multinacionais, porque os pais e encarregados de educação são desprovidos de recursos (na sua maioria camponeses) que permitam manter a rapariga a frequentar a escola e por se entender que a educação não assegura um retorno sócio econômico do investimento familiar.

As consequências da desistência escolar das raparigas nas Escolas Primárias Completas são imensuráveis e, tem efeitos em cadeias a nível social (pobreza, vulnerável ou propenso a casamentos, analfabetismo) profissional (dificuldades em aceder o mercado de trabalho devido a falta de qualificação) e saúde (maternidade infantil, gravidezes indesejáveis e infecção por doenças sexualmente transmissíveis).

E para fazer face a problematiza, as estratégias de prevenção e combate da desistência escolar das raparigas nas escolas Primárias Completas requer a combinação

de abordagens estratégicas destinadas assegurar nas raparigas oportunidade de completar a sua educação básica e obter as qualificações necessárias para serem bem-sucedidas no mercado de trabalho, tais como, coordenação institucional, capacitação dos gestores escolares e sensibilização comunitária instruindo, para um maior reconhecimento do direito a identidade, que culmine em políticas públicas adequadas para a permanência e desenvolvimento intelectual das mulheres.

REFERÊNCIAS

Amorim, A. C., Rocha, T. S., & Diniz, D. M. (2017). Evasão escolar de mulheres trans e travestis: uma analise acerta da (in) existência de políticas publicas educacionais. *VI congresso nacional de educação*: Congresso Nacional de Educação-CONEDU.

Arthuir, M. J. (2010). Casamento prematuro como uma violação dos direitos humanos. um exemplo que vem da Gorongosa. *Outras vozes* , vol 10, nº 6, p. 1-8.

Aurglietti, R., & Schmidlinlohr, S. (2014). *Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos.* Parana: Cadernos PDE. vol. 4, nº 8, p.21-23.

Bagnol, B., Lara, D. S., Fátima, F., & Zaida, C. (2015). As barreiras a educação da rapariga no ensino primário na Zambezia. Maputo: Porto Editora.

Bassiano, V., & Lima, C. A. (2018). Casamentos prematuros: causas e consequências de abandono escolar e meninas com futuros destroçados. *Imagens da Educação* ,vol 8, nº 2 pp. 2-3.

Cabrita, M. F. G. B. (2007). Causas do abandono escolar de adultos em contexto de formação – um estudo de caso múltiplo. Faro: Instituto Politécnico de Beja.

Eurydice, D. (2014). *Combate ao abandono precoce no ensino e formação profissional na Europa: estratégias, políticas e medidas.* Lisboa: Comissão Europeia.

Giga, O. M. (2019). *Contributos para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique: Estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, na Província de Nampula.* Lisboa: ISCTE.

Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Inquérito Demográfico e de Saúde.* Maputo: INE.

Instituto Panos África Austral.(2014). *Informação dos media sobre casamentos prematuros em Moçambique*. Disponível em: http://www.panos.org.zm/wp-content/uploads/2017/04/PSAf-ECM-Media-Brief-for Mozambique.pdf

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los.* Lisboa, Coleção Ensaios da Fundação. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lourenço, A. R. M. (2013). *Motivações na origem do Abandono Escolar – Estudo de Caso com Jovens Sinalizados na CPCJ de Castelo Branco.* Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Macia, C. da G. (2021). *Análise das causas do abandono escolar da rapariga na Escola Primária Completa de Manzir Província de Gaza-Macia 2017-2019*. Maputo: UEM.

MINEDH. (Maio de 2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Maputo, Maputo, Moçambique.

Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2016). *Estratégia do género do sector de educação e desenvolvimento humano para o período de 2016-2020.* Maputo, Mocambique: MINEDH.

Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). (2019). *Revisão de Políticas educacionais Moçambique.* Maputo: UNESCO.

República de Moçambique (2015). Plano Quinquenal do Governo de Moçambique 2015-2019. Maputo: Imprensa Nacional.

ROSC. (17 de Setembro de 2020). Impacto das uniões prematuras na educação, saúde e nutrição em Moçambique. Maputo: ROSC.

Silva, A.R.A.C. (2010). Um olhar sobre o abandono escolar: da compreensão a prevenção e intervenção. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Sitoe, C. (2017). *Casamentos Prematuros em Mocuba: Causa e Consequência da Pobreza.* Maputo, Moçambique: Sekelekani.

UNFPA. (2016). *Suplemento do Relatório sobre a situação da população mundial para Moçambique.* Maputo: UNFPA.

UNICEF. (2010). *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique: as condições econômicas dos pais/mães/encarregados de educação.* Maputo: UNICEF.

UNICEF. (2019). Situação do sector da educação em Moçambique. Maputo: UNICEF.

Vasconcelos, M. D. (2013). *Abandono e absentismo escolar no concelho de Ponta Delgada .* Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Vilanculos, L. F. (2015). *Análise das Causas do Insucesso Escolar da Rapariga nas Escolas Primárias do Distrito de Boane.* Maputo: UEM.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): NHAMPOSSA, Albertina Alice; FREDERICO, Adérito. Fatores que contribuem para a desistência da rapariga na Escola Primária Completa de Ncuerete Adérito Frederico. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.160-178, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Nhampossa, Albertina Alice; Frederico, Adérito. (out. 2023). Fatores que contribuem para a desistência da rapariga na Escola Primária Completa de Ncuerete Adérito Frederico. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 160-178.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.179-200 | out. 2023.

Estratégia da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma escola secundária rural no distrito de Nacala-Porto-2021

Jorge Caetano Fonseca *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-1317-3552

RESUMO

A escola não é somente um lugar de aprendizagem, é também um lugar de socialização, onde a criança e o jovem aprendem a viver e a desenvolver-se no seio de uma colectividade, que tem como função fundamental favorecer sua inserção social e profissional. O problema da pesquisa surge a questão: Quais são as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem. A escolha do tema encontra-se alicerçada em três principais razões: a situação retratada pelo sector da educação a questão da desistência da rapariga da escola continua preocupante instigou-me, por um lado, em perceber as causas dessas desistências para servir de base para um conhecimento no que respeita à educação no geral e da rapariga em particular naquele ponto do estudo e no contexto acadêmico. Metodologia da pesquisa, para este estudo foi utilizado paradigmas interpretativo e o tipo de pesquisa é qualitativa, o método usado foi indutivo, os instrumentos utilizados foram, entrevista semiestruturado, análise documental e observação Este estudo teve 08 participantes. Tivemos como resultado da pesquisa os seguintes: fraca participação da comunidade no processo do ensino e aprendizagem dos seus filhos; o maior número dos desistentes nas escolas é por falta das condições financeiras; fraca divulgação das informações as crianças sobre a importância de escola e sua vantagem de estudar e a fraca divulgação das mensagens no seio da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE

Estratégia; Ensino; Aprendizagem

Girl retention strategy n the teaching and learning process: a study from a rural secondary school in the district of Nacala-Porto-2021

ABSTRACT

School is not only a place of learning, it is also a place of socialization, where children and young people learn to live and develop within a community, whose fundamental function is to promote their social and professional integration. The research problem arises from the question: What are the retention Strategies of the girl in the teaching and learning process. The choice of theme is based on three main reasons: the situation portrayed by the education sector the issue of girls dropping out of school continues to worry me, on the one hand, to understand the causes of these dropouts to serve as a basis for a knowledge with regard to education in general and of the girl in particular at that point of study and in the academic context. Research methodology, for this study interpretive paradigms were used and the type of research is qualitative, the method used was

* Doutorado em Educação e Comunicação com especialização em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique Delegação de Nampula, Mestre em Administração e Gestão Escolar com especialização em Ciências de Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique Delegação da Beira, Licenciado em Economia e Gestão pelo Instituto Superior de Ciências e Gestão, docente da disciplina de Cálculo Financeiro/ Matemática Financeira, Gestão Financeira, Fundamentos de economia, Organização e Gestão Escolar, Gestão Financeira de Organizações e Projectos, Avaliação da Qualidade em Educação e das Organizações Educativas, Modelos de Administração Escolar, Políticas Educativas e Ensino Superior em Moçambique e Pesquisador na Universidade Católica de Moçambique no Instituto de Educação a Distância. E-mail: jorgecaetanofonseca859@gmail.com

inductive, the instruments used were semi-structured interview, document analysis and observation. This study had 08 participants. As a result of the survey, we had the following: weak community participation in the teaching and learning process of their children; the largest number of dropouts in schools is due to lack of financial conditions; poor dissemination of information to children about the importance of school and its advantage of studying and poor dissemination of messages within the community.

KEYWORDS
Strategy; Teaching; Learning

Nzira yekuchengetedza vasikana mukudzidzisa nekudzidza maitiro: chidzidzo kubva kuchikoro chesekondari chekumaruwa mudunhu re Nacala-Porto-2021

ABSTRACT
Chikoro haisi nzvimbo yekudzidza chete, asi zvakare inzvimbo yekugarisana, uko vana nevechidiki vanodzidza kurarama uye kukura mukati menharaunda, iyo basa guru nderekusimudzira kushamwaridzana kwavo nehunyanzvi. Dambudziko rekutsvagisa rinomutsa mubvunzo: Ndeapi marongero ekuchengetedza vasikana mukudzidzisa nekudzidza. Sarudzo yemusoro wenyaya inoenderana nezvikonzero zvikuru zvitatu zvinoti mamiriro ari kuratidzwa nebazi redzidzo, nyaya yevanasikana kusiira chikoro panzira iri kuramba ichinetsa, zvakandikurudzira, nerimwe divi, kuti ndinzwisise zvikonzero zvinoita kuti vasiire chikoro panzira. inoshanda sehwaro hweruzivo maererano nedzidzo mune zvese uye nevasikana kunyanya panguva iyoyo muchidzidzo uye mumamiriro ezvidzidzo. Nzira yetsvakiridzo, pachidzidzo ichi maparadigms ekupirikira akashandiswa uye mhando yetsvagiridzo ndeyemhando, nzira yakashandiswa yaive inductive, midziyo yakashandiswa yaive semi-structured interviews, ongororo yemagwaro nekucherechedza.Chidzidzo ichi chine vatori vechikamu 08. Takava nemigumisiro inotevera kubva mutsvakurudzo: nharaunda isina simba kutora chikamu mukudzidzisa nekudzidza kwevana vavo; nhamba hurusa yevanosiira chikoro panzira imhaka yokushaikwa kwemamiriro ezvinhu emari; kusafambiswa zvakanaka kweruzivo kuvana nezvekukosha kwechikoro uye mukana wekudzidza uye kusafambiswa zvakanaka kwemashoko munharaunda.

MASHOKO ANOKOSHA
Strategy; Kudzidzisa; Kudzidza

Introdução

Devemos entender que a escola não é somente um lugar de aprendizagem, é também um lugar de socialização, onde a criança e o jovem aprendem a viver e a desenvolver-se no seio de uma colectividade, que tem como função fundamental favorecer sua inserção social e profissional. Desta forma, nota-se que a desistência das raparigas é uma realidade no país e constituem uma grande preocupação para as estruturas educacionais, pais e encarregados de educação. É fundamental perceber as Estratégias da retenção das raparigas no processo de ensino e aprendizagem que permitam não só uma ação sobre a inteligência das crianças, mas igualmente sobre sua sensibilidade, sobre sua vontade, sobre a sua adaptação a sociedade de hoje e do futuro.

É nessa perspectiva que constituiu o tema: “Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir uma escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto.” Temos como objectivo da pesquisa analisar as estratégias de retenção de rapariga no processo de ensino e aprendizagem em uma secundária rural do primeiro ciclo sediadas no município de Nacala Porto, com especial enfoque escolas públicas.

A pesquisa reside no facto do pesquisador pressupor a existência de muitas raparigas a desistirem a escola e encontrando-se nas vias públicas a fazer o seu pequeno negócio e outros preferem irem no casamento sem obedecer a idade e sem concluir pelo menos o nível desejável, este facto tem sido objecto de preocupação para os demais actores que gerem a educação em Moçambique no geral, caso vertente, no Município de Nacala Porto.

Este facto remete no pesquisador a perceber, esta abertura de que as raparigas desistem nas escolas integrando nelas não só saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, falta de alimentos, faltas de equipamento de higienização individual constitui me uma preocupação em perda para toda a humanidade onde a diversidade das culturas constitui um dos seus mais preciosos tesouros fatores levantados a pesquisa surge a questão: Quais são as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem, escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto?

Assim, a escolha do tema encontra-se alicerçada em três principais razões: em primeiro lugar, no âmbito individual, destacam-se as motivações profissionais, uma vez que sou estudante do curso de Doutoramento em Inovação educativa. A situação retratada pelo sector da educação a questão da desistência da rapariga da escola contínua preocupante instigou-me, por um lado, em perceber as causas dessas desistências para servir de base para um conhecimento no que respeita à educação no geral e da rapariga em particular naquele ponto do país.

Em segundo lugar, a relevância da pesquisa prende-se ao facto de continuar a ser urgente assegurar o acesso da rapariga à educação escolar e melhorar a qualidade de ensino para que ela possa ultrapassar muitos dos obstáculos existentes no cotidiano. Essa última ideia de obstáculo surge por se estar ciente e concordar com a ideia de que, com a escolarização não se resolvem todos os problemas, mas se contribui bastante para a superação de muitos deles.

Assim, se os educadores lançarem boas sementes a sociedade colherá bons frutos. A pesquisa visa analisar as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma Escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto. Para o efeito, o pesquisador propõe os seguintes objetivos específicos:

Quadro 1: Objetivos específicos e instrumentos da pesquisa

Ordem	Objetivos específicos	Instrumentos
01	Identificar as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem	Por meio de entrevista e analise documental procurar identificar as estratégias da retenção da rapariga na escola secundária no distrito de Nacala
02	Caracterizar o grau de disseminação das estratégias nas comunidades	Por meio de entrevista e análise documental procurar caracterizar o grau de disseminação das estratégias nas comunidades
03	Descrever As estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem;	Por análise documental procurar Descrever As estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem;
04	Perceber juntos de todos envolventes no processo de ensino e aprendizagem aos encarregados de educação nas estrategias de retenção das rapariga	Por meio de entrevista

Fonte: Fonseca (2021)

2. Referencial teórico

Com base esses questionamentos, foi possível proceder sobre Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem. Esses tópicos são fundamentados a partir de vários autores, que são relacionados no decorrer do trabalho. Assim sendo, o enquadramento teórico do trabalho empírico e a revisão bibliográfica foram realizados em torno da importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação no Processo de Ensino e Aprendizagem. De acordo com Delors, na Declaração da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, que decorreu em Pequim (Beijing) em setembro de 1995, foram apontados diversos objetivos fundamentais, a saber: "[…] garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino tecnológico

e à educação permanente", (Delors, 2012, p. 158).

2.1. Escola

A palavra escola deriva do grego e significa etimologicamente o lugar do ócio. A organização da escola advém da educação dos membros da classe dominadora, que se dispunham ao ócio, ao lazer, e ao tempo livre. A educação da classe dominada se contrapõe a isso ao coincidir com o processo de trabalho. Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa, ela recebeu o nome de escola (Paramá, 2006 & Canário,2005). Como se pode perceber, a escola constitui um o local ou instituição na qual se inicia e se promove associalização das pessoas, é muitas vezes o único espaço social de convivência de crianças e jovens. É na escola que são criadas e se afirmam as regras de convivência social, o respeito aos outros e as normas de convivências entre os sujeitos.

A aprendizagem implica sempre uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Podemos entender estes três aspectos são indissociáveis e é a articulação entre estas três dimensões que dá ou não dá sentido as aprendizagens, só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto, a questão central da escola é a construção do sentido, refere o (Canário, 2005).

Boavida e Dujo, (2007) definem a teoria da educação como a teoria explicativa e global dos processos educativos na medida em que estes são aprendizagem de informações de atitudes e de habilidades. Canário (2005) considera que para definir escola é necessário analisarmos três eixos distintos que constituem: a forma escolar, a organização escolar e a instituição escolar. Para o autor, a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição.

2.2.Gestão Participativa

Campos (2014) e Monteiro (2006) apontam as características da gestão participativa como sendo: Compartilhamento de autoridade; Delegação de poder; Responsabilidades assumidas em conjunto; Valorização e mobilização da sinergia de equipa; Canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização; Compartilhamento constante e aberto de informações.

Diante disso podemos entender que a escola não é responsabilidade somente da direção, o diretor não é autoridade plena da escola é sim um líder capaz de compartilhar tarefas para desenvolver o projeto da escola. Desta forma a gestão democrática da escola implica que a comunidade, pais, alunos, professores e funcionários assumam suas

responsabilidades pelo projeto da escola, pois há pelo menos duas importâncias que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública:

- A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia.
- A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém;

Faz-se necessário o contacto entre comunidade e escola, não somente por que a comunidade traz benefícios para a escola, mas sim por que de acordo com o MEDH (2015) do Regimento das Escolas Estaduais, os pais de alunos têm direitos. De acordo MEDH (2015), refere os Direitos dos pais/responsáveis, como participantes do processo educativo: I – ter acesso a informações sobre a vida escolar dos seus filhos ou pupilos; II – ter ciência do processo pedagógico; III – participar da definição das propostas educacionais da escola.

Ornelas (2008), Carmo (2014) e Costa (2010) trazem um posicionamento que essas informações transmitiriam aos pais não somente os resultados escolares dos seus filhos, mas também a apreciação sobre o seu trabalho, o que lhes permitirá agir sintonisadamente com a escola (justificação de faltas, maior atenção aos trabalhos para casa…); Orais, através de reuniões sistemática com os pais de uma mesma classe, com seu professor e o diretor; Individuais, através de encontros dos professores ou do diretor com os pais que o desejem (ou por iniciativa dos professores); Institucionais, se os pais se reunirem em uma associação; De convívio, aproveitando as festas, a organização de uma exposição dos trabalhos dos alunos ou em um dia de portas abertas, para convidar todos os pais a virem, sem receio à escola;

- Visitas as famílias;

-Mensagens aos pais.

No decurso desses múltiplos e variados contactos, a comunicação aos pais deverá fixar-se:

- No respeito a lei e ao regimento;

- Nos conselhos a transmitir aos pais sobre:

- Higiene
- Alimentação
- Momentos de descanso indispensáveis
- …

Os resultados obtidos pelos alunos: o diretor criará as condições para que as observações dos professores sejam transmitidas de forma positiva.

2.3.Agente Do Desenvolvimento Educativa

Agente do desenvolvimento educativa, segundo Paro (2008), pode ser entendida como um processo reflexivo e contínuo que se preocupa com as necessidades pessoais do professor. Pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas.

Carvalho (2004) afirma que a situação se agravou nos países em desenvolvimento devido a aplicação irreflectida de programas educacionais ou de julgamentos econômicos sobre o rendimento da educação que aplicaram nas regiões desenvolvidas. Outros problemas foram apontados (Gomez, Freitas & Callejas, 2014):

a)Currículos obsoletos: métodos educativos antiquados caracterizados sobretudo pela aprendizagem passiva, conteúdos orientados quase exclusivamente para a obtenção de um título e com uma nula ou deficiente avaliação. Acrescenta-se a existência de professores pouco qualificados, desmotivados pela percepção de salários muito baixos e, noutro extremo, universidades modeladas de acordo com os critérios de excelência mas a margem do desenvolvimento social dos pais.

b)Desequilíbrio entre educação e emprego: as crises económicas e a emigração massiva para as cidades debilitaram o vínculo entre educação e trabalho, produzindo fenómenos novos: aparecimento de “educados desempregados”, “disfunção” profissional de titulados – os de nível superior ocupam os empregos próprios da secundária -, fuga de pessoas inteligentes e validas devido ao facto de algumas universidades produzirem pessoal altamente especializado que não pode ser absorvido pelo escasso nível de desenvolvimento tecnológico do país.

c)Problema de equidade: sem políticas especificas, o sistema educativo tende a reproduzir as desigualdades. Daqui a importância excepcional da educação dos primeiros níveis do ensino básico em países onde a escola cumpre múltiplas funções, destinadas a, melhorar as condições de vida (nutrição, saúde, higiene) e a respeitar as culturas próprias.

d)O problema do financiamento, importante num contexto económico de endividamento, de perda geral de produtividade, diminuição na percentagem do comércio

internacional, etc. Dada esta situação, o financiamento só pode ligar-se com políticas de qualidade, e que procurem a eficiência administrativa, docente e curricular.

3.O processo de educação no desenvolvimento e formação da consciência humana

A partir da sua presença na realidade, o sujeito, "ser em situação" como agente de educação e desenvolvimento, tem consciência no lugar que ocupa no mundo e do significado da sua existência. Edgar (2002) & Carmo (2014), referem que esta consciência é produto da sua observação das circunstâncias do meio que o rodeia e da sua experiência vital, e fruto do reconhecimento devem possibilitar que os homens, através da problematização do Homem-mundo ou do Homem nas suas relações com o mundo e com os demais, aprofundem a sua consciência da realidade, na qual e com a qual estão.

a) A consciência social

O Homem desenvolve a sua atividade transformadora e reflexiva em relação com os outros sujeitos inseridos num contexto limitado.

Gomez, Freitas e Callejas, (2014), transmite-nos que no processo de socialização ou interação com os demais seres, o individuo assume e constrói uma determinada identidade coletiva que tem adjacente um conceito singular de pessoa, de comunidade, de autoridade e de organização. Estas noções incidem na distribuição dos papéis, na estruturação das instituições e no controlo e na coesão social (Edgar, 2002).

b) A consciência econômica

Além de dar-se conta da situação no meio humano, no processo de educação-desenvolvimento também tema consciência do contexto econômico.

Ter consciência dos meios naturais com o que conta para o desenvolvimento da própria sociedade exige organizar o sistema de produção, distribuição e consumo de bens. Tarefas que, conforme a sua eficiente ou deficiente disposição e administração, determinam a pobreza das comunidades e o bem ou mal-estar das pessoas (Boaviada & Dujo, 2007).

c) A consciência política

A presença do homem no mundo não se reduz a estar com os demais e a satisfação das suas necessidades materiais, já que, como ser social, descobre que é um ente capaz de participar e assumir decisões. Estas possibilidades outorgam ao acto de estar no mundo um sentido eminentemente político.

Gomez, Freitas e Callejas, (2014) referem que a ação e a reflexão política do ser humano reflectem-se no seu descontentamento ou conformismo frente ao seu modelo de vida a levantar.

d) A consciência ecológica

O homem tem consciência do meio em que habita e da ação que exerce sobre o seu ecossistema. De uma forma deliberada ou não, o sujeito apropria-se do mundo natural e transforma-o, o que sugere a sua essencial dependência e união com a natureza. Dar-se conta do meio e das suas possibilidades compromete o individuo com uma postura ativa frente ao mundo, para saber aproveitar as vantagens que oferece e aplicar os procedimentos que facilitem a sua transformação sustentável.

Boavida e Dujo, (2007) apontam que as necessidades humanas fundamentais são universais, mas os fatores de satisfação não. Cada cultura, e de acordo com o seu meio natural e social, tem os seus modos próprios para definir as suas necessidades e para elaborar os seus fatores de satisfação. Os mesmos autores afirmam que cada sistema económico, social e político adopta diferentes alternativas para a satisfação das mesmas necessidades. Efectivamente, uma das características que permitem definir uma cultura é a forma como elege os seus fatores de satisfação. É por isso que o nível de bem-estar e as formas de satisfação das necessidades básicas só podem ser definidas e valoradas a partir da experiência e da idiossincrasia cultural de cada povo.

Gomez, Freitas e Callejas, (2014) e Edgar (2014) destacam as principais afinidades transversal com o desenvolvimento global estrutural das sociedades educativa:

a) Educação ambiental

São três os principais fatores que impulsionaram a expansão e institucionalização desta prática formativa: a maior gravidade dos problemas ambientais – as sociedades actuais consomem dão muito em troca -; o incremento das discussões do caracter internacional, nacional e local sobre os problemas ambientais e a maior confiança na educação para resolver estes problemas.

Neste contexto, segundo Edgar (2002), a educação ambiental integra, nos seus princípios, conteúdos e metodologias, as contribuições das ciências naturais e sociais, partindo duma visão global e interdisciplinar nos problemas biofísicos, sociais, económicos, políticos e humanos. Por conseguinte, desenvolve a sua ação para formar pessoas civicamente responsáveis e participativas na criação duma nova ordem ambiental, social e económica.

b) Educação para a saúde

Hoje, a saúde não se considera apenas a ausência da doença. Na maioria das linhas que definem saúde, é comum a ideia do bem-estar geral: o estado completo de bem-estar físico, psíquico e social.

O consumo traduz-se nos modelos de conduta próprios da organização de determinada sociedade para satisfazer as necessidades da população. Nas sociedades avançadas, o consumo transcende a satisfação das necessidades básicas de subsistência: não só se criam novas necessidades (culturais, de lazer…), como a abundancia de produção, o desenvolvimento do marketing, a introdução constante de novas técnicas de comercialização, etc., como se apresentam serviços e bens de forma fascinante e atractiva, longe das necessidades fundamentais.

Estanqueiro (2010) & Carmo, (2014), fazem uma abordagem, que nem sempre é possível compreender a pouca informação e as diferenças de produtos para que possam actuar com liberdade e decidir de forma racional e critica (quem encaminha as suas decisões são as técnicas da gigantesca maquina produtiva.

d). Educação Intercultural

Gomez, Freitas e Callejas, (2014), referem que a Educação Intercultural estimula valores como a dignidade, o respeito, a compreensão e a tolerância e atitudes de conhecimento muto, a abertura e diálogo para fazer frente a essas realidades.

e) Educação para a Paz

Num mundo que promove relações comerciais injustas e fomenta, com as suas irracionalidades, condutas xenófobas e racistas, Gomez, Freitas & Callejas, (2014), entende a Educação para a Paz assume uma forma particular de educar desde e para valores como a justiça, a tolerância, a cooperação, a solidariedade, a empatia, etc.; ao mesmo tempo que actua contra os valores da discriminação, da intolerância, da indiferença, do conformismo e muitos outros antiéticos da cultura da paz.

4.Desenho Metodológico

O presente capítulo trazemos uma breve apresentação acerca do procedimento metodológica e das técnicas escolhidas para a realização da presente investigação. Neste contexto, visa fazer uma apresentação das técnicas, métodos e instrumentos que foram usados para efectivar a pesquisa com a temática relacionada com Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto.

Para Mattos (2005) a metodologia é sistematização de práticas na solução de problemas de pesquisa. É com este princípio que tentamos sistematizá-la de modo a alcançar os propósitos do estudo. Segundo a ideia dos autores podemos perceber que a metodologia científica pode ser definida como um conjunto de procedimentos e abordagens técnicas intelectuais operacionalizáveis pela ciência para resolver questões atinentes a aquisição objectiva do conhecimento de uma forma sistemática no que se refere aos procedimentos metodológicos.

4.1.Paradigmas da investigação

Amado, Ramos & Naranjo (2014) definem paradigma como sendo uma estrutura mental assumida que serve para classificar o real antes do estudo ou investigação mais profunda que comporta elementos de natureza metodológico mais também metafisica, psicológica por ai em diante. Para este estudo foi utilizado paradigmas interpretativo porque este paradigma valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da actividade de interpretação do real.

Para este foi utilizado o estudo qualitativo porque a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (Bardin, 2010). Carvalho (2009), define o método científico como um processo racional que se emprega na investigação, ou é a linha de raciocínio adoptada no processo de pesquisa. Os métodos de abordagem, tradicionalmente divulgados em termos que fornecem as bases lógicas a investigação são: Método dedutivo, o método indutivo e o método hipotético dedutivo. Para este estudo vamos utilizar método indutivo.

Para este estudo foi utilizada método Indutivo, o conhecimento científico é o único caminho seguro para a verdade dos factos. Para o Carvalho (2009), define Método indutivo, é uma operação lógica que vai do particular ao geral, ou ao contrário da dedução, não progride simplesmente pelas relações entre ideias. Considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos.

Para reunir informações pormenorizadas, escolheu-se um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes em abordagem qualitativa, interpretar uma realidade com maior riqueza de detalhes, como é pertinente num estudo de caso: entrevistas, observação, análise documental e grupos de discussão focalizada. A opção por estas técnicas justifica-se pelo facto de ter-se escolhido uma abordagem qualitativa na

modalidade de estudo de caso, pois as técnicas seleccionadas podem ser combinadas conforme diz Vilelas (2009) para obter informação muito credível.

Para colher informações em causa, foi utilizado estudo qualitativo de recolha de dados, nomeadamente: (i) Entrevista semi-estruturada (para obtenção de dados primários 08 participantes do estudo); (ii) Análise documental (para obtenção de dados secundário); (iii) Observação (para obtenção de dados terciário). Para a seleção dos participantes, importa referir que nas pesquisas qualitativas os indivíduos do estudo geralmente não são chamados por sujeitos ou elementos da amostra, mas sim de participantes. Entretanto, para este estudo tem como participantes (08) elementos da escola secundária do primeiro ciclo sediada em Nacala-Porto

4.2.Análise e discussão dos resultados

Na discussão dos nossos resultados da pesquisa está organizada com base nas categorias que orientaram o processo de apresentação e análise dos dados, como afirmamos anteriormente estas categorias emergiram a partir do nosso quadro teórico e dos dados das entrevistas com os participantes em nossa pesquisa acima referenciado. Assim vamos apresentar e discutirmos os resultados em torno dos objetivos específicos as seguintes questões: Quantos estudantes foram inscritos e quantos desistiram em 2019? Quais são as estratégias de retenção das raparigas no processo de ensino e aprendizagem? Como são divulgadas essas estratégias nas comunidades? Quais as razões que levam as raparigas a desistir no processo de ensino e aprendizagem? Qual tem sido a justificação dos Pais e encarregados da educação das raparigas que desiste? Como funciona o valor de ADE?

Em relação a esta categoria, quantos estudantes foram inscritos e quantos desistiram em 2019 pudemos perceber que na Escola Secundária foram inscritos um total de 604 alunos deste desistiram um total de 49 alunos distribuídos de seguinte maneira: 8ª classe desistiram dezasseis (16) mulheres e quinze (15) homens que correspondendo um total de trinta uma (31) desistentes na oitava classe, já na 9ª classe desistiram cinco (5) mulheres e sete (7) homens totalizando um numero de doze (12) desistentes e já na Décima classe estudantes 6 seis estudantes deste 4 quatro mulheres e restantes homens, como ilustra a tabela abaixo:

Tabela 1: Apresentação do número total dos matriculados e desistentes na Escola ESM 2019

Classe	Matriculados		Desistentes	
Ordem	M	HM	M	HM
8ª	139	304	16	31
9ª	84	192	5	12
10ª	36	108	4	6
Subtotal do ESM	259	604	25	49
TOTAL INSCRITOS	259	604	25	49

Fonte: Fonseca 2021

Analisando esta tabela de aproveitamento pedagógico da escola secundária podemos notar que o número de desistente de raparigas foi de 9,65%. No entender do pesquisador, os pais devem reconhecer que o seu envolvimento na escolarização dos filhos e a participação nas tarefas da escola não se limitam a pura recepção dos conhecimentos transmitidos pelos professores, como também proporciona um engajamento dos educandos á vida de forma que possam conseguir responder as demandas da sociedade onde eles (pais, encarregados de educação e alunos) estão inseridos.

De acordo com as demonstrações podemos obter a percentagem acima de seguinte maneira:

Total de matriculado das raparigas 259 alunas---------- 100%

Total de desistente das raparigas 25 alunos----------X

Assim, X$= \frac{25 \times 100}{259} = \frac{2500}{259} = 9,65\%$

Do ponto de vista do pesquisador, esta questão assume-se de uma pertinência peculiar, pois os pais e encarregados de educação, pautar-se em uma posição como os principais interessados na educação e formação dos seus filhos, podendo para o efeito, estarem inteirados sobre todo o processo de gestão dos seus filhos na escola, de modo a possibilitar e contribuir para a promoção o sucesso académico.

Apesar da gratuidade do EP, uma das principais causas da desistência resulta dos níveis de pobreza, que se revela na subnutrição das crianças, na fome (insegurança alimentar), falta de roupa (uniforme escolar, calçado), necessidade de apoio à família nos

trabalhos de casa para aumentar a renda (custo de oportunidade), ingresso no mundo de trabalho demasiado cedo, entre outros.

Assim, olhando pelas duas tabelas podemos concluir que número de desistência das raparigas é muito elevado a necessidade de protegermos as flores que nunca murcha a partir do envolvimento dos pais e encarregados da educação transmitir as mensagens da importância de estudar. Envolvimento dos pais e encarregados educação no processo de ensino-aprendizagem "pode ajuda a melhorar o ambiente de trabalho dos professores" a nível da escola.

4.3.Estratégias de retenção das raparigas no processo de ensino e aprendizagem

Quanto a categoria a cima exposta, o pesquisador procurou saber quais são as estratégias de retenção das raparigas no processo de ensino e aprendizagem na escola, nesta questão procuramos saber os participantes da ESM (RDES, DAPES, DTES1, DTES2, RPEES1 e RPEES2, PCES e RALES), pudemos perceber que todos entrevistados responderam *divulgação das informações aos estudantes informarem a importância da escola no envolvimento dos pais e encarregados da educação, reuniões com encarregado explicarem as vantagens de deixar as crianças a irem a escola.*

No que concerne as respostas dos representantes da Escola, percebemos que têm convocado as reuniões com os encarregados de educação, criam grupos de danças, informam a importância da escola e aproximam a madraça para ajuda-los na sensibilização das meninas a não desistir a escola, deve haver um reforço de incentivos para ocuparem as raparigas.

> *Devem criar equipas de monitoria nas escolas, para incentivar as crianças, devem criar palestras, criar pequenas condições para as crianças desfavorecidas visto que na maioria dos que desiste não tem dinheiro para continuar com os seus estudos. É necessário mobilizar, a escola é lugar onde as crianças aprender tudo para respeitar pai, mãe, professores e outras famílias, referem* (RPEES1, RPEES2 e PCES).

As entrevistas feitas aos representantes dos pais e encarregados de educação, as respostas deixam entender que eles têm o conhecimento suficiente sobre o que deve ser feito ou mecanismo de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem referem que é preciso a comunicação eficaz, incentivos, e explicar as crianças a importância da escola.

O incentivo é a base fundamental para a retenção das crianças na escola, RALES

No que concerne as respostas do representante dos alunos, entrevistado sobre quais são as estratégias de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem este afirmou que é fundamental o incentivo, visto que a maioria das crianças vem em locais diferentes. Precisamos ensinar a não opor, mas a ligar concentricamente as nossas pátrias, familiares, regionais, nacionais e a integra-las num universo concreto da pátria. A prática educativa entendida no marco da comunicação só pode ser compreendida como um processo de relação; realidade que se pode definir como um modo universal de estar com o outro.

Aprender quer dizer: aprender a viver, a partilhar, a comunicar, a comungar; o que apenas se aprendia pelas culturas singulares. A partir de agora é necessário aprender estar, viver, partilhar comunicar, comungar também enquanto humanos, devemos dedicar-nos, a dominar mas sim a regular, melhorar, compreender, refere o (Carmo, 2014; Edgar, 2002).

Neste sentido, percebemos que as mensagens não são neutras, tem sempre um propósito que, partindo de uma visão global, se sintetiza na vontade de convencer o outro sobre um facto ou algo e afirmar a racionalidade do que se sutem. Esta intencionalidade também impregna as práticas educativas e confere-lhes as características de ações persuasivas destinadas a construir ou destruir, informar ou manipular, formatar ou deformar. Todo o intercâmbio de mensagens, conhecimentos, valores e afectividades está orientado para a afirmação das capacidades dos sujeitos que se educam e, ao mesmo tempo, a partilhar ou impôr ideias, atitudes, interesses, etc.

As mensagens no processo educativo não são codificadas unicamente em expressões orais ou escritas, mas também através de atitudes, gestos e sinais da natureza (se alargarmos a faculdade comunicativa ao mundo natural e divino). Muitas das vezes, as indicações não-verbais possuem maior capacidade de influência do que as mensagens orais ou escritas pois sempre revelam a intenção real dos agentes educativos. Em alguns casos, as mensagens não-verbais reforçam o que se diz ou faz: um olhar atento e um sorriso facilitam o fluxo comunicativo e geram situações propícias para a continuidade da interação e o (êxito/ ou fracasso) do acto educativo.

Podemos concluir que, nas escolas a fraca divulgação das informações de explicar as crianças sobre a importância de escola, mostrarem a vantagem de estudar e uma estratégia eficaz para a formação dos alunos é proporcionar-lhes o contacto com bons modelos de comportamento moral, cujos gestos merecem ser imitados.

Divulgação das estratégias nas comunidades

Quanto a categoria a cima exposta, o pesquisador procurou saber como são divulgado as estratégias na comunidade**,** nesta questão procuramos saber os participantes da ESM (RDES, DAPES, DTES1, DTES2, RPEES1 e RPEES2, PCES e RALES), conseguimos perceber que todos entrevistados responderam *através das reuniões com a comunidade ou encarregado de educação explicam as vantagens de deixarem as crianças a irem a escola criam debates com os pais e encarregados no sentido deles se sentirem a vontade a expor as suas dificuldades de mandar a criança a escola para tentar ajudar. Às vezes tentam conversar com a madrace para os ajudar a mobilizar os pais e encarregado da educação para deixarem seus filhos irem a escola visto que na sua maioria são muçulmanos.*

Para esta categoria, de acordo com os nossos entrevistados representados por Directora da escola, Director adjunto pedagógico, directores de turmas e representantes dos alunos percebemos estão consciente que é necessário transmitir as mensagens as crianças e a comunidade ou encarregados da educação de deixarem os seus filho irem a escola e explicarem a importância de estudar.

> *Deve ser por via de reuniões com os encarregados e por via de cartas ou mensagens. É necessário sempre aproximar a comunidade apresentando os problemas que existe na escola (*RPEES1, RPEES2 e PCES)

Para esta categoria, aos nossos entrevistados representantes dos pais e encarregados de educação, as respostas deixam entender que eles têm o conhecimento suficiente sobre o que deve ser feito ou mecanismo para a divulgação das estratégias de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem referem que é preciso a comunicação eficaz, aproximar a comunidade e apresentarem os problemas que existe na escola.

Por razões históricas, a escola e a família vivem ainda uma relação fria e, por vezes, conflituosa. É do interesse de todos que haja mais diálogo e cooperação. Sem preconceitos. A família e a escola são parceiros na educação dos filhos. Os pais atentos acompanham o estudo dos filhos em casa tomam a iniciativa de contactar o director de turma, sempre que necessário. Por sua vez, os bons professores ajudam os pais a participar activamente na vida estudantil dos filhos.

No processo de ensino e aprendizagem na educação dos filhos tem sido objecto de mitos debates públicos, mais ou menos apaixonados. Com esta tese, proponha–se contribuir uma reflexão serena sobre a qualidade da educação nas nossas escolas, tendo por base a experiência de ser professor. O objectivo não é dar lições, é partilhar ideias com outros interessados, sobretudo professores e pais.

A qualidade da educação depende de variados fatores, entre os quais se destacam o nosso desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores. Precisamos de melhorar a todos os níveis, para garantir a formação integral das novas gerações. De acordo com o pensador humanista Erasmo citado por Estanqueiro (2010, p.09), refere “a maior esperança de uma nação está em educar bem a sua juventude”.

Os pais ausentes justificam-se, em geral, com a falta de tempo, por causa dos compromissos profissionais. Na verdade, é cada vez mais difícil conciliar o trabalho com assistência a família, mas há também, por vezes, falta de responsabilidade. Alguns pais precisam de repensar as suas prioridades e interessar-se mais pelos filhos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Quem quer educar, tem de estar presente. Não basta entregar os filhos a escola e fazer exigências os professores.

Estanqueiro (2010); Gomez, Freitas e Callejas, (2014), defendem que os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Devem acompanhar os filhos em casa e comparecer na escola menos quando são chamados. Por sua vez, a direcção da escola e os directores de turma devem investir mais na relação com as famílias. Uma boa prática em convidar os pais para assistir as iniciativas culturais ou recreativas da escola, particularmente quando envolvem a turma dos filhos (apresentação de projectos, competições desportivas, exposições, festas ou campanhas). Se as iniciativas forem interessantes, os próprios alunos, em especial os mais novos, puxarão os pais a colaborarem.

Olhando o posicionamento dos nossos entrevistados com as ideias dos autores, podemos concluir que á fraca participação da comunidade no processo do ensino e aprendizagem dos seus filhos e a uma necessidade de envolver os encarregados de educação dos seus educandos ou é pertinente a participação do percurso escolar dos alunos e promover a colaboração entre a escola e a família. Motivação que levam as raparigas a desistir no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a categoria a cima exposta, o pesquisador procurou saber quais as razões que levam as raparigas a desistir no processo de ensino e aprendizagem**,** nesta questão procuramos saber os participantes da ESM, (RDES, DAPES, DTES1, DTES2, RPEES1 e RPEES2, PCES e RALES)**,** concluímos que todos entrevistados responderam na sua maioria que é falta de condições financeira para continuar com os seus estudo, casamento prematuro, na algum momento tem sido por obrigação dos pais e os rapazes preferem desistir para procurar biscatos para auto sustento familiar.

Para esta categoria pudemos perceber que a motivação da desistência da rapariga a escola no processo de ensino e aprendizagem de acordo aos nossos entrevistados, foram unanimes em afirmarem que as crianças desistem motivados por falta de condições e também pudemos perceber que tem sido o resultado de casamento prematuros. A relação entre a edução e o desenvolvimento adquire sentido na existência quotidiana, organizada ao redor do desenho de estratégias que deem resposta as necessidades vitais.

A dialéctica entre necessidades e fatores de satisfação é um dos pontos centrais da relação entre a educação e o desenvolvimento, visto que o Homem toma consciência do seu mundo e da situação em que vive para, desde esse “dá-se conta”, procurar satisfazer as suas necessidades fundamentais de subsistência, proteção, afecto, entendimento, participação, ócio, criação, identidade e liberdade. Estanqueiro (2010) refere a satisfação das necessidades é um indicador do nível de bem-estar dos povos.

Gomez, Freitas e Callejas (2014) apontam que as necessidades humanas fundamentais são universais, mas os fatores de satisfação não. Cada cultura, e de acordo com o seu meio natural e social, têm os seus modos próprios para definir as suas necessidades e para elaborar os seus fatores de satisfação. Os mesmos autores afirmam que cada sistema económico, social e político adopta diferentes alternativas para a satisfação das mesmas necessidades. Efectivamente, uma das características que permitem definir uma cultura é a forma como elege os seus fatores de satisfação.

A pobreza é produto da incapacidade dos sistemas de vida de doptarem os seus membros dos fatores de satisfação requeridos para cobrir as necessidades humanas fundamentais. Esta inaptidão revela-se em situações como a carência de conhecimentos e capacidades para transformar de forma adequada a natureza, assim como na instauração de sistemas sociais que dificultam a distribuição equitativa dos bens. E, de um modo mais tangível, na falta de recursos naturais suficientes para proporcionar o bem-estar sustentável da sociedade.

Actualmente, a pobreza esta mais generalizada do que a riqueza. As maiorias da população mundial está a ser negada as possibilidades de acesso a fatores eficientes e apropriados. O papel da educação como factor de satisfação de necessidades e, ao mesmo tempo, como processo de desenvolvimento que incide na transformação do mundo e supõe a apropriação de um determinado modelo de vida. Para a formação do carácter, os alunos precisam de viver, desde crianças, experiências moralmente enriquecedoras, que os ajudam a interiorizar os valores básicos, em especial o valor da solidariedade.

Carmo (2014) refere na escola, compete ao professor envolver os alunos na prática da solidariedade, começando por valorizar os alunos na prática da solidariedade, começando por valorizar pequenos gestos de partilha na turma: o empréstimo de apontamentos ou o apoio a um colega com dificuldades. Os alunos mais velhos podem ser desafiados a participar em actividades de voluntariado social. Porque o voluntariado é uma escola da vida. Analisando esta questão podemos concluir que o maior número dos desistentes nas escolas é por falta das condições e deve haver intervenção imediata para ajudarmos as crianças ou flores que nunca murcham.

Os processos organizacionais incluem processos e procedimentos, politicas e directizes corporativas, base de conhecimento, informações históricas e lições aprendidas. Esses elementos influenciam a condição das rotinas de trabalho e da gestão de qualquer empresa independentemente do seu porte ou ramo de actuação. A gestão financeira de uma empresa deve estar baseada em um planejamento. Nele, o gestor deve definir quais são os objetivos e metas. Um bom exemplo de objectivo pode ser a redução dos custos operacionais. Algumas dicas com base em estratégias que são utilizadas por todas as empresas, independentemente do seu tamanho ou ramo de actuação destacam:

- Primeiro deve elaborar o planejamento, é preciso ajustar as metas ao contexto da realidade do seu negócio.
- O segundo passo do planejamento é elencar quais serão as estratégias adotadas para alcançar os objetivos. Seguindo o exemplo anterior, a estratégia para redução dos custos operacionais poderia ser o mapeamento completo dos custos e verificação acerca das suas reais necessidades.
- O terceiro passo do planejamento é considerar quais serão as métricas utilizadas para acompanhar os resultados das ações tomadas, indicando possíveis necessidades de mudanças.

Considerações finais

A escolha de uma escola secundária do primeiro ciclo foi por se verificar as crianças que estejam na idade de adolescente tem noções das necessidades de material de higiene. Assim, se os educadores lançarem boas sementes a sociedade colherá bons frutos. A pesquisa teve a intenção de analisar as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma das escolas secundárias rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto.

O qual pudemos perceber que gestor, que é o responsável legal da escola, trabalha para garantir o melhor funcionamento da mesma, sem se esquecer da relevância de edidenciar espaços adequados, para que a participação ocorra no seu sentido pleno. Fica evidente, o quanto é necessário o gestor estar preparado para administrar da melhor maneira o seu trabalho, possuindo competências e habilidades para conduzir a equipe no melhor caminho, na busca dos objetivos da escola.

O desenvolvimento desta pesquisa resultou nas seguintes considerações: Existem disposições normativas que dão visibilidade, conduzem e regulam as questões da educação escolar da rapariga. No ambiente escolar estudado, não se verifique alguma situação que contribuísse para a desistência da rapariga da escola, não obstante achar que estratégias concernentes ao gênero em situação de sala de aula e não só restrito a esse ambiente devem fazer parte da rotina escolar. Por isso, é possível afirmar que as estratégias referentes ao gênero não estão a ser efectivadas como se almeja;

Nota-se que os grandes problemas da humanidade são de natureza moral. A fome e a miséria do mundo derivam da falta de solidariedade, não da falta de recursos. Há recursos suficientes para todos, mas insuficientes para a ganância de alguns! Analisando estas questões podemos concluir que o maior número dos desistentes nas escolas é por falta das condições financeira e deve haver intervenção imediata para ajudarmos as crianças ou flores que nunca murcham. Nas escolas a fraca divulgação das informações em explicar as crianças sobre a importância da escola e sua vantagem de estudar.

- Em relação as estratégias de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem nas escolas das zonas rurais, é necessária que cada professor difunde a informação aos seus estudantes explicar a importância da escola, transmitir as mensagens aos alunos a consequência de desistências escolar.
- O uso da divulgação das estratégias nas comunidades – Quanto a este processo pudemos constatar que há fraca divulgação das informações juntos a

comunidade e também notar que há fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

- Razões que levam as raparigas a desistir no processo de ensino e aprendizagem, relativamente a este processo podemos concluir que é falta de condições financeira, pobreza do encarregado de educação e outro factor menos importante pela necessidade de ganhar dinheiro mais cedo. Este facto não afecta apenas as raparigas mais também os rapazes.
- O fenómeno dos casamentos prematuros apresenta-se inscrito na sociedade moçambicana de forma profunda e deverá ser generalizada, cuja mitigação e eliminação exige do Estado uma intervenção forte e generalizada, tendo em consideração os fatores que propiciam a sua prática. Um saco vazio não fica de pé!
- Notamos também o material fornecido aos estudantes desfavorecidas na escola justificada pelo valor de ADE não é suficiente.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdos. Lisboa*: Edições 70.

Boavida, J.; DUJO. D. G. Â. (2007). *Teoria da educação contributos Ibéricos. Coimbra.*

Campos, M. de C. (2014). *Gestão escolar e docência,* 4.ed. São Paulo.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico.* Porto: Porto Editora LDA.

Carmo, H.(2014). *A educação para a cidadania no Século XXI trilhos de intervenção. Lisboa:* Escolar Editora.

Carvalho, J. E.(2009). *Metodologia do Trabalho Científico. «Saber Fazer» da investigação para dissertações e teses.* 2.ed. Lisboa: Escolar Editora.

Costa, R. (2010). *Uma educação para a vida, um projecto de educação internacional do SEC.XXI.* Lisboa: Caleidoscpio.

Delors, J. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir.* Trad. de José Carlos Eufráuzio. 7.ed. São Paulo: Cortez.

Edgar, M. (2002). Os setes saberes para a educação do futuro. São Paulo: Cartaz Editora.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

Gomez, C. A. J.; Freitas, P. M. O.; Callejas, V. G. (2014). *Educação e desenvolvimento Comunitário Local perspetivo pedagógico e sociais da sustentabilidade.* Porto: Profedições.

Mattos, P. L.(2005). A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. *Revista de Administração Pública*, 39(4), p.823-847.

MINEDH (2015). *Estratégia de Género do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano para o período 2016 – 2020*. Maputo: MINEDH.

Monteiro. A. (2006). *A participação dos alunos no conselho pedagógico*. Tese apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.

Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de século.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Sociologia*. Curitiba: Vozes.

Paro, V. H. (2008). *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Editora Ática.

Ramos, C.T.S.; Naranjo, S. E. (2014). *Metodologia da Investigação Científica.* Lisboa: Escolar Editora.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico.* 23.ed. São Paulo: Cortez Editora.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): FONSECA, Jorge Caetano. Estratégia da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma escola secundária rural no distrito de Nacala-Porto-2021. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.179-200, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Fonseca, Jorge Caetano. (out. 2023). Estratégia da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma escola secundária rural no distrito de Nacala-Porto-2021. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 179-200.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.201-215 | out. 2023.

O papel das atitudes dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) política(s) linguística(s) sobre a educação bilíngue

David Zefanias Chonane *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3008-3041

RESUMO

O presente artigo faz uma reflexão sobre o papel das atitudes dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) políticas linguísticas sobre a educação bilíngue na província de Maputo, em geral, e no distrito da Manhiça, em particular. O mesmo tem como objetivos específicos (i) identificar o papel das atitudes na elaboração de políticas linguísticas; (ii) fazer o levantamento das atitudes dos pais e encarregados de educação quando os seus educandos são enquadrados em turmas de educação bilíngue; (iii) analisar as atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilíngue. O percurso metodológico que seguimos é a qualitativa-interpretativa. Nesta abordagem, focalizamos a complexidade das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação à medida que vão emergindo, sem a predefinição de variáveis para a obtenção de dados qualitativos. Usamos como técnicas de recolha de dados as entrevistas e a observação das atitudes demonstradas pelos pais e encarregados de educação quando abordados sobre a integração dos seus educandos em turmas de educação bilíngue. A análise de dados foi feita com base no método da análise de conteúdo, que é visto como um instrumento de técnicas de análise de comunicações (Bardin 2011, 1995).

PALAVRAS-CHAVE

Atitudes; Políticas Linguísticas; Educação Bilíngue.

The Role of Parents' and Carers' Attitudes in (Re)Formulating Language Policy(ies) on Bilingual Education

ABSTRACT

This article reflects on the role of parents' and carers' attitudes in the (re)formulation of language policies on bilingual education in Maputo province in general and in Manhiça district in particular. Its specific objectives are (i) to identify the role of attitudes in the development of language policies; (ii) to survey the attitudes of parents and guardians when their children are placed in bilingual education classes; (iii) to analyse the attitudes of parents and guardians towards bilingual education. The methodological approach we followed is qualitative-interpretive. In this approach, we focus on the complexity of parents' and carers' perceptions and attitudes as they emerge, without predefining variables to obtain qualitative data. We used interviews and observation of the attitudes shown by parents and carers when approached about integrating their children into bilingual education classes as data collection techniques. The data was analysed using the content

* Doutorando em Linguística pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane; Mestre em Linguística e Licenciado em Linguística e Literatura; pela Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique. E-mail: dachonane@yahoo.com.br

analysis method, which is seen as an instrument of communication analysis techniques (Bardin 2011, 1995).

KEYWORDS
Attitudes; Language Policies; Bilingual Education.

Ntirho wa sviyedlo sva vatatana ni valanguteli va vatsongwana loko kulughisiwa milawu yaku djondza hi tirimi timbirhi

XITLHOKOVETSELO
Ntirho lowu i xiphemu lexiyelheketaka ntirho wa vatatana ni valaveleli va vana loko kululamisiwa a milawu ya kudjondza hi ririmi ra vumbirhi eka vana lavatsongo, ka xipfundzakulu Maputsu, nilexitsongo ka Manyisa. Lona lini svikongomelo sva yona i (i) kuxungameta ntirho wa vatatana loko kulungisiwa a milawu ya djondzo; (ii) kulava kutiva miyanakanyu ya vatatana ni valangutele va vatsongwana loko vavekiwa ka maturma ya kudjondza hi tindzimi timbirhi; (iii) kukambisisa miyanakanyu ya vatatana ni valanguteli va vana. Kukota kufikela xikongomelo xa dyondzo leyi, hiyamukerile endlelo leri simekiweke eka nxopaxopo wa kwalitativa-interpretativa. Ka tiru lowo, hita kogomisa risima ra kutwisisa ni svikombiso sva vatatana ni valanguteli va vana loko kuri kari kuhumelela, nahinga rangi hiveka svilo lesvaku hi kuma sviga sva kutala. Hitatirhisa tindlela ta kubulabula ni kucuvukisa ka mayendlela lamakombisiwaka hi vatatana ni valanguteli va vana loko vana va vona vavekiwa ka maturma yaku dyondza hi tirirmi timbirhi. kukambisisa kutayendliwa hi ndlela ya kulavisisa yetelelo, leyi yivoniwaka yile yinene kukamba timaka ta kubula (Bardin 2011,1995).

MARITO YA NKOKA
Sviyendlo; Milawu ya ririmi, kudyondza hi ririmi ra vumbhiri

Introdução

A noção de atitude é bastante complexa, pois, o termo está associado a um conjunto de significados, a saber: comportamento, postura e procedimento, que, muitas vezes têm, também, uma relação com crenças, que podem ser definidas de várias maneiras. Daí que, as atitudes gozam de capital importância na (re)formulação de políticas linguísticas. Tal como postula Baker (1992), o conceito de atitude é uma construção hipotética cuja essência é dar explicações sobre o comportamento humano do ponto de vista da sua direção e sentido. Em conformidade com esta perspectiva de Baker (1992), atitudes relacionam-se com as disposições que não podem ser observadas diretamente e com precisão necessária, porque se manifestam de forma não visível ou notável.

Em termos gerais, uma atitude é uma disposição para reagir, favorável ou desfavoravelmente, em relação a uma classe de objetos ou situações, tendo em conta a visão holística dos mesmos (Sarnoff 1970). Quanto à natureza, as atitudes são latentes, o que quer dizer em miniatura. Todavia, apesar desta natureza latente, as atitudes são, de

uma maneira geral, convincentes e eficientes para esclarecerem os padrões de comportamento. Neste sentido, as atitudes dos pais e encarregados de educação devem ser abordadas através de uma política linguística clara, acompanhada de uma devida divulgação, com vista a eliminar os estereótipos individuais e coletivos em relação à educação bilíngue. Por isso, consideramos que uma política linguística bem concebida pode influenciar, grandemente na construção de boas atitudes e consequentemente, permitir maior adesão na educação bilíngue.

O conceito de atitude é visto de forma diferente pelos investigadores (Agheyisi & Fishman 1970:2). Entretanto, para estes autores, as duas perspectivas mais comuns são: a comportamental, que tem a ver com as atitudes abertas e respostas observáveis às situações sociais observáveis (Fasold, 1984), e a mentalista, que vê atitude como um estado interno que pode ser despertado por algum tipo de estímulo e que pode mediar a resposta subsequente do organismo (Williams, 1974). Ainda que os autores acima tenham posições diferentes sobre o conceito de atitude, há um ponto comum entre eles, pois as duas posições remetem para a resposta a um determinado aspecto ou fenômeno. No caso vertente, tem a ver com a forma como os pais e encarregados de educação respondem e reagem à educação.

No desenvolvimento progressivo de atitude, a psicologia social advoga, de um modo geral, que ela trata do estudo experimental dos indivíduos, procurando fazer um exame do seu enquadramento social e cultural. Por isso, pesquisas sobre atitudes tornaram-se num grande foco dos psicólogos sociais por se tratar de um fenómeno com dimensão social e enorme significado. Segundo Lambert & Lambert (1972)

> Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento registado em nosso meio circundante. Suas componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (p.78). As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento, pois, elas afectam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam, igualmente, a determinar os grupos com que convivemos, as profissões, que finalmente escolhemos e até as percepções do que vivemos (p.83).

Nesse sentido, consideramos atitude como uma construção social duradoira de crenças e cognições dotadas de uma carga afetiva pró ou contra um fenômeno social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto (Rodrigues *et al.* 2009). Garrett *et al.* (2003) alertam que uma atitude é

potencialmente uma posição avaliativa que é suficientemente estável para permitir a sua identificação e, em certo sentido, medido. Estes autores defendem, igualmente, que as atitudes têm um papel estrutural tripartido, na medida em que congregam três componentes, a saber: cognitiva, afetiva e comportamental.

Na visão de Garrett *et al.* (2003), a componente cognitiva compreende crenças sobre a visão do mundo. A componente afetiva envolve sentimentos sobre um objeto de atitude e a componente comportamental tem a ver com uma certa forma de agir de uma determinada pessoa. Estas três componentes estão ligadas porque, neste caso, condicionam a percepção e atitude dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilíngue no distrito da Manhiça.

Outra característica geralmente aceite das atitudes é a forma como elas funcionam como porta de entrada e saída na ação social (Garrett *et al.* 2003:6). Isto é particularmente relevante nas pesquisas educacionais e em áreas como planificação linguística. Esta análise pode ser invocada para explicar a atitude dos pais e encarregados de educação, tanto na recepção de informações, quanto na promoção e valorização de políticas que favorecem a educação bilíngue para os seus educandos. Na verdade, atualmente, o que tem sido saliente nos estudos sobre atitudes dos pais e encarregados de educação é que os pesquisadores procuram mais do que descobrir, simplesmente, quais são as atitudes destes, mas sim que efeitos elas vão gerando no comportamento dos mesmos, o que posteriormente pode influenciar na aprendizagem dos alunos (Mwanza 2017).

Garrett *et al.* (2003) afirmam ainda que os estudos sobre atitudes podem ajudar-nos a compreender as variações de pensamento dentro de uma mesma comunidade. Estes autores concluíram que diferentes atitudes linguísticas são influenciadas pelas características sociais das pessoas que fazem esses questionamentos ou julgamentos sobre um certo fenômeno.

1.Importância e relevância das atitudes dos pais e encarregados de educação

As atitudes dos pais e encarregados de educação em relação a uma língua ou variedades de línguas são importantes para a restauração, preservação, deterioração ou morte de língua (Baker 1992). Na linha deste quadro de pensamento, se os pais e encarregados de educação não estão a favor da língua de educação, a implementação da educação bilíngue pode tornar-se difícil, podendo levar ao insucesso escolar. Por isso, as atitudes dos pais e encarregados de educação poderão ser indicadoras de pensamentos,

crenças, convicções e dúvidas dos mesmos sobre o valor do uso de uma língua bantu como meio de ensino e aprendizagem. Um estudo sobre atitudes realizado nos Estados Unidos, por Lewis (1981, p.;262), concluiu o seguinte:

> Qualquer política linguística, especialmente no sistema educacional, deve ter em conta a atitude daqueles que provavelmente serão afetados. A longo prazo, a política poderá ter êxito, o que não poderá conseguir é uma das seguintes três coisas: conformar-se com as atitudes dos envolvidos; persuadir aqueles que expressam atitudes negativas; ou procurar remover a causa do desacordo. Qualquer conhecimento sobre as atitudes é importante para a formação de uma política, bem como para o sucesso da sua implementação.

A citação acima ressalta a necessidade de se ter em conta os indivíduos beneficiários de qualquer mudança de política linguística. A atitude dos beneficiários deverá ser tida em conta na determinação do estatuto, valorização e importância de línguas por parte dos formuladores de políticas linguísticas. Por isso, a questão de língua na educação não deve ser separada da sociedade, sobretudo, dos pais e encarregados de educação, na medida em que, de forma direta ou indireta, participam e influenciam a aprendizagem dos seus educandos.

Como observou Armstrong (1968), as atitudes gerais das pessoas da África Ocidental são importantes, pelo fato de os respectivos idiomas serem considerados como símbolos e bandeiras das diferenças culturais nos seus países. Neste sentido, uma tentativa de incremento do uso de línguas bantu na educação deve ser acompanhada de uma boa planificação linguística, incluindo a alocação de professores que dominem e valorizem as línguas bantu, bem como, de materiais didáticos. Caso contrário, a iniciativa pode redundar num insucesso escolar, em particular se as atitudes linguísticas dos professores e dos pais e encarregados de educação não forem favoráveis a essa mudança. Atitudes linguísticas positivas favorecem a implementação de políticas de educação bilíngue que preconizam o desenvolvimento de línguas de menor estatuto. Por isso, o conhecimento sobre as atitudes dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilíngue pode ser fundamental para a implantação desta modalidade de educação com sucesso.

2.Modificação das atitudes

Apesar da aparente estabilidade das atitudes, a prática quotidiana mostra que elas podem sofrer alterações. Entretanto, esse processo de mudança não é simples como se pode imaginar, pois, é muito difícil mudar de atitudes do que cultivá-las. É que, depois de

cultivadas e desenvolvidas, as atitudes passam a ser parte integrante da personalidade do indivíduo. Assim, uma vez que os pais e encarregados de educação podem ter cultivado já uma série de atitudes em relação à educação baseada na língua portuguesa, pode não ser fácil modificar esta personalidade, porque pode ter ganho uma organização dinâmica e sistemática.

De acordo com Lambert & Lambert (1972), modificar as atitudes pressupõe uma mudança nos quatro princípios de aprendizagem. Assim, uma atitude pode ser mudada se o indivíduo: (i) perceber que é favorável mudar para alcançar um certo objetivo específico; (ii) pretender fazer parte de um grupo; (iii) pretender obter um certo prestígio social; e (iv) quiser obter uma certa vantagem, ou seja, a satisfação de uma certa necessidade objetiva. De igual modo, pode haver mudança de atitude se existirem algumas condições para se adquirir novos sentimentos e reações por meio da associação. Em alguns casos, um indivíduo pode obter sucessos a partir de uma experiência negativa. Por essa via, atitudes que antes eram rejeitadas podem passar a ser positivas.

Como podemos perceber, as atitudes negativas podem levar a mais rápida deterioração ou extinção de uma língua numa determinada comunidade linguística, se não forem tomadas as devidas medidas cautelares. Contudo, isso não quer dizer que apenas as atitudes positivas sejam suficientemente fortes para salvar línguas em perigo (Ngunga & Bavo 2011, p.11).

Na esteira deste pensamento, importa vincar, neste estudo, que, ainda que, de um modo geral, os pais e encarregados de educação manifestem atitudes positivas em relação à língua portuguesa, em detrimento da(s) língua(s) bantu, eles devem assegurar que os seus educandos aprendam, também, numa língua bantu que bem conhecem e provavelmente dominam, evitando, deste modo, sentimentos de inferioridade por associação à mesma. Todavia, isto não significa dizer que, a formação de uma atitude positiva nos pais e encarregados de educação em relação às línguas bantu na educação deve ser feita de forma coerciva ou imposta. No nosso entendimento, deve-se criar um pacto social, pedagógico e psicológico entre os pais e encarregados de educação e os diversos intervenientes do sistema educacional moçambicano.

Neste contexto, os gestores educacionais a todos os níveis devem desencadear ou reforçar o movimento de sensibilização comunitária, incluindo através de diferentes órgãos de comunicação social sobre o valor da educação bilíngue e do uso das línguas bantu no ensino. Através deste movimento informativo e ao ouvirem, de forma sistemática, sobre as implicações positivas da educação bilíngue, os pais e encarregados

de educação, podem assumir novas atitudes em relação a este modelo de educação.

Como se pode perceber, para o sucesso da educação bilíngue, em geral, há que contar com a intervenção dos professores, na qualidade de implementadores diretos e agentes de transformação comunitária e social, na sensibilização e mobilização dos pais e encarregados de educação. Estas acções podem contribuir para a desconstrução de atitudes negativas que os pais e encarregados de educação possam ter formado ao longo dos tempos em relação às línguas bantu, criando, desta maneira, uma nova tomada de consciência.

Esta análise pressupõe dizer que esta nova tomada de consciência por parte dos progenitores, em relação ao uso do Português e de línguas bantu no processo de ensino e aprendizagem, pode contribuir na formação e desenvolvimento de percepções e atitudes positivas em relação a estas línguas e à educação bilíngue. Para tal, é preciso assegurar também a expansão do uso das línguas bantu, o que deverá contribuir para a valorização e o aumento do seu prestígio e recuperação da autoestima por parte dos seus falantes (Ngunga & Bavo 2011; Chimbutane 2011). Em suma, se os pais e encarregados de educação receberem uma informação nova, transmitida de forma clara e objetiva a respeito de um assunto que tem a ver com a aprendizagem dos seus educandos, eles podem alterar as suas eventuais percepções e atitudes negativas em relação às línguas bantu e à educação nestas línguas.

3.Influência dos pais e da sociedade na atitude dos educandos

O ambiente familiar também influencia na atitude dos educandos e, consequentemente, na sua aprendizagem, assumindo-se que os pais e encarregados de educação é que mais tempo passam com os mesmos desde os primeiros anos de vida.

É neste contexto que, quando se observa o comportamento dos alunos, muitas vezes se constata a influência do ambiente familiar sobre eles, consubstanciado pelas percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação às línguas bantu como veículos de educação e de mobilidade social.

Rocha & Fidalgo (1998:94) advertem que, através de uma observação atenta, podemos avaliar a forma como os alunos adquirem a escala de valores na sua família, pois, do ponto de vista social, o indivíduo tende a imitar atitudes e comportamentos de modelos concebidos no contexto social em que se insere. Assim, urge a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre a aquisição do conhecimento que não é restrita apenas ao ambiente familiar do aluno, mas, também, àquele desencadeado, de maneira

formal e informal, na sociedade e em outros ambientes de aprendizagem (González *et al.* 2005).

Na linha do expresso acima, as salas de aula constituídas por alunos oriundos de diferentes famílias e culturas com características peculiares devem ser tratadas como espaços socioculturais de construção de conhecimento diverso (González *et al.* 2005). Desta maneira, é preciso lembrar que, geralmente, as percepções e atitudes influenciam na motivação para a aprendizagem de qualquer indivíduo. É por isso que, ainda que de forma superficial, consideramos o conhecimento sociocultural importante para o nosso estudo.

4.Procedimento Metodológico

O percurso metodológico que seguimos é a qualitativa-interpretativa. Ao adotarmos esta perspectiva pretendemos compreender atitudes através de significados atribuídos pelos informantes, bem como, perceber o contexto e o processo através do qual, as políticas linguísticas influenciam e são influenciadas pelo contexto.

No contexto da abordagem metodológica de acesso a um determinado conteúdo de uma informação difundida por uma entidade singular ou coletiva, Bardin (1995:37) sugere a seguinte análise categorial: a delimitação de unidades de codificação, assumida pelo analista a partir de um texto objetivo e racional. Bardin diz adiante que este é um método taxionómico que tem como objetivo ordenar certos critérios, na desordem aparente. Neste contexto, Bardin (2011) aponta que, para a realização de uma análise de conteúdo, devemos obedecer a três etapas principais, a saber: (i) pré-análise, (ii) *exploração do material, (iii)* o *tratamento dos resultados – inferência e interpretação* Bardin (2011:125)

Consideramos pertinente explicar que, a *pré-análise* é a etapa da organização dos dados captados, de modo a delimitar-se com precisão necessária os procedimentos a serem adoptados na análise e tratamento dos dados; A etapa da *exploração do material* pressupõe a codificação, a categorização e arrumação dos dados captados; O *tratamento dos resultados – inferência e interpretação* é a fase onde o analista se desdobra para tornar os resultados da pesquisa significativos, cientificamente aceitáveis e válidos.

5.Apresentação e análise de dados.

Este estudo busca verificar, as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue. Nesta secção, vamos apresentar e discutir as respostas às perguntas dadas nas entrevistas e questionários que visavam captar as atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça partindo do princípio de que, uma atitude linguística pode atuar como um mecanismo de inclusão e de exclusão social. Isto é, as atitudes dos pais e encarregados de educação podem demarcar um espaço determinando em relação à educação bilingue, gerando deste modo, uma certa identidade linguística e cultural dentro da comunidade.

A partir das entrevistas a grupos focais de pais e encarregados de educação cujos filhos estão integrados em turmas de educação bilingue, captamos dados que, uma vez cruzados, podem fornecer-nos elementos convergentes e/ou divergentes. Nesta entrevista, foi necessário usar duas línguas, Português e Changana, conforme preferências dos participantes.

Excerto #3: Atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação quando os alunos são integrados em turmas bilingues, 30/03/2021

Nº	Falante	Conteúdo	Tradução
1	DC:	*Misvitivise kuyini lesvaku vana va n´wina vatajondza hi Xichangana xikolweni?*	Como é que tomaram conhecimento de que os vossos filhos iriam aprender em Changana na escola?
	Enc1:	*Leswaku vana va hina vatajondza hi Xichangana hisvitive hlengeletanwini ya kupfula lembe la jondzo.*	Tomei conhecimento de que o meu filho ia estudar em Changana na reunião de abertura do ano lectivo.
	Enc2:	*Mina nisvitive hi mujondzisi wa n´wana wa mina.*	Tomei conhecimento com o professor do meu filho.
	Enc3:	*Mina nibzeliwe hi muyakelani wa mina angaya hlengelatanini.*	Tomei conhecimento com o meu vizinho que foi à escola na reunião.
	Enc4:	*Mina nibzeliwe hi n´wana wa mina. anganibzela nkama angavuya hi xikolweni.*	Eu tomei conhecimento com o meu filho. Ele é que me disse quando voltou da escola.
	Enc5:	*Mina anisvitivanga lesvo. Mugangeni wa mina avasevulavula hi svona lesvo* ((num tom desprezível)).	Eu não tomei conhecimento disso. No meu bairro nunca falaram disso.
	DC:	*mamana seno ke? Awuhlamuli nchumu?*	E a mamã aí? Não responde nada?
	Enc6:	((risos desprezíveis)). *Anina ritu.*	Não tenho nenhuma opinião.
	DC:	*N´wina seno miyendlhe yini nkama mingativa lesvaku vana va n´wina vatajondza hi Xichangana?*	Vocês desse lado, qual foi a vossa atitude quando souberam que os vossos filhos/educandos iam estudar em Changana na escola?
	Enc7:	*Ahiyendlhanda nchumu hikuva*	Não fizemos nada porque gostamos.

		svihitsakisile.	
	DC:	*Hi mhaka muni?*	Porquê?
	Enc7:	*Hikuva vahipfuna kulera svilo svinyingi.*	Porque nos ajudar a ler muitas coisas.
	DC:	*I mpsini?*	Que coisas?
25	Enc7:	*Svinyingi ((*risos*)).*	Muitas.
	DC:	*Hingahibzela svitsongo.*	Fale-nos um pouco sobre isso.
	Enc 8 e 9:	*((*risos. De seguida diz o seguinte*.)) Akujondza bibele nkerekene. Vatlhela vahipfuna kuhlamuxela.*	A ler a bíblia na igreja. E também ajudam a interpretar o que se leu.
30	DC:	*Tsem? Niyini kambe?*	Só? Mais o quê.
	Enc9:	*Nikutsala amensagem ka foni ka n´wana wa mina anga doropeni, nikunijondzela.*	Também a escrever mensagens no telefone para o meu filho que está na cidade, assim como ler também.
	DC:	*Tsem? Niyini kambe?*	Só? Mais o quê?
35	Enc10:	*I svinyingi Formadori, ningevulavuli hinkwasvo. ((*risos*)).*	São muitas coisas senhor formador, não posso dizer todas ((risos)).
	DC:	E o papá aí atrás pode-nos dizer alguma coisa?	
	Enc11:	Não tenho nada a falar.	
40	DC:	Porquê? Diga alguma coisa papá!	
	Enc11:	Na verdade, não tive e nem tenho boa atitude.	
	DC:	Porquê papá?	
	Enc11:	Não entendo o porquê os nossos	
45		filhos/educandos saem de casa a falar Changana e na escola voltam a estudar em Changana! Changana irá ajudar em quê aos nossos filhos?	
		((fala demonstrando uma atitude	
50		de revolta pelo facto de o filho estar integrado numa turma de educação bilingue)).	
	DC:	Está bem. Assim que não gostou, o que pensou em fazer?	
	Enc11:	Eu até fui à escola pedir	
55		transferência para o meu filho ir estudar noutra escola, onde só ensinam em Português.	
	DC:	Conseguiu a transferência?	
	Enc11:	Não consegui porque aquela	
60		Directora não aceitou e como não podemos fazer nada, eles continuam a estudar lá ((finalizou mostrando sinais de inconformismo)).	
	DC:	Como está a estudar em Changana, qual é o desempenho dele?	
	Enc11:	É bom porque ele consegue ler e	
65		escrever em Changana, mas eu queria que ele tivesse esse	

desempenho em Português.
DC: Porquê?
Enc11: Já falei tudo Formador.
DC: Obrigado.

Num universo de 30 pais e encarregados de educação entrevistados, a maior parte afirmou que tinha tomado conhecimento de que os seus educandos iriam aprender em Changana na escola, durante a reunião de abertura do ano lectivo (linhas 4-6), que ocorre no início de cada ano lectivo, e que a mesma informação fora veiculada pelos respectivos Directores das escolas, conforme mostra também o Excerto 1. Estas respostas dos pais e encarregados de educação mostram de forma clara, a ausência ou a fraca mobilização comunitária para a educação bilingue, pois maior parte afirmou que só tomou conhecimento de que os seus educandos estariam integrados em turmas bilingues na reunião de abertura do ano lectivo. Como forma de evitar esta falta de informação, deve-se desenhar uma política linguística que favorece um programa de mobilização comunitária, de forma a conseguir-se uma expansão bem-sucedida, atendendo que é uma modalidade de ensino que rompe com a tradição de ensino monolingue em Moçambique.

O fato de alguns pais e encarregados de educação afirmarem que só tomaram conhecimento de que os seus educandos estariam integrados em turmas de educação bilingue no dia de abertura do ano lectivo contraria, largamente, o plasmado na Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue 2020-2029, que postula, nos seus objetivos estratégicos, que (i) “as comunidades moçambicanas devem ser sensibilizadas para maior adesão à modalidade de ensino bilíngue pois facilita a aprendizagem das crianças que não falam a língua portuguesa quando iniciam os seus estudos primários, e (ii) melhorar o entendimento das comunidades sobre o ensino bilíngue e satisfazer a solicitação destes da introdução desta modalidade de ensino”(MINEDH 2019, p.28).

Ademais, do ponto de vista comunicativo, urge a necessidade de se elaborar, a nível do distrito da Manhiça, uma estratégia de comunicação que permita informar o público sobre a filosofia, os objetivos, o processo de implementação, as vantagens e os resultados a alcançar nesta modalidade de ensino, conforme expresso na Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2029 (MINEDH 2019, p.30).

Neste processo de divulgação, na linha de Lopes (1997), deve-se elaborar um programa de consciencialização de língua, cuidadosamente planificado pelas autoridades educacionais, para explicar aos pais e encarregados de educação as implicações de se aprender através de uma determinada língua e convencê-los das vantagens pedagógicas,

culturais e socioeconômicas associadas à promoção da educação em língua materna no distrito da Manhiça.

Conforme expresso no excerto em análise, alguns pais e encarregados de educação afirmaram que não tiveram conhecimento prévio sobre a integração dos filhos em turmas bilíngues (linhas 6 e 7), por não terem participado na reunião inaugural do ano lectivo. Isto revela, também, a fraca divulgação deste modelo de ensino (linhas 8 e 9), pois, ainda que não tivessem participado na reunião de abertura do ano lectivo, deveriam ter recebido esta informação na comunidade, a partir de sessões de sensibilização.

Por isso, no contexto da estratégia de comunicação proposta acima, é preciso prever que as autoridades educacionais estabeleçam uma estreita relação com os Conselhos de Escola e estabelecer parcerias com as rádios comunitárias e com algumas instituições de formação e investigação que operam a nível do distrito com vista a colaborar e apoiar o sector da educação na massificação e divulgação deste modelo de ensino, permitindo que, entre outros aspectos, os pais e encarregados de educação saibam das suas vantagens pedagógicas e socioculturais. No contexto do reforço das estratégias de divulgação, deve haver uma convergência nas estratégias adoptadas pelas diversas instituições, citando rádios comunitárias, mobilização comunitária e reuniões populares para a disseminação da educação bilíngue, pois, o nível de interação entre as entidades envolvidas num certo propósito é o que muitas vezes dita os resultados, daí que se recomenda a existência de uma interacção saudável e coordenada em diferentes instituições para a execução dos planos e atividades de mobilização sobre a educação bilíngue (Sadie 2020, p.57).

Em relação ao apoio e orientação, alguns pais e encarregados afirmaram que os seus educandos lhes davam uma grande ajuda na igreja no tempo dedicado à liturgia (linhas 23 e 24), pois, liam-lhes trechos bíblicos. Em contraste, outros pais e encarregados de educação manifestaram atitudes negativas em relação à educação bilíngue, pois questionavam o porquê de a criança que fala Changana em casa ter que aprender esta e nesta língua na escola. Este questionamento assenta no pressuposto de que o Changana não garante uma boa mobilidade social e econômica (linhas 35-38).

Como se pode depreender, alguns pais e encarregados de educação manifestaram uma atitude de revolta em relação à integração dos seus educandos em turmas de educação bilíngue. Afirmaram, igualmente, que até chegaram a pedir transferência dos seus educandos para outras escolas de regime monolíngue, que se encontram nas redondezas, porque não queriam ver os seus filhos integrados em turmas de educação

bilíngue (linhas 56-58). Em nossa análise, estas atitudes negativas levam a perceber que ainda reinam alguns focos de incompreensão sobre o uso do Changana como meio de ensino e aprendizagem. Este tipo de atitudes é resultado de um processo construído de comportamentos, de juízos de valor e crenças que os pais e encarregados de educação do distrito de Manhiça foram desenvolvendo em relação às línguas bantu e à educação bilíngue baseada nestas línguas. Conforme Corbari (2013, p.238) argumenta:

> A atitude não é meramente um resultado, mas um processo, envolvendo um complexo sistema de crenças, juízos de valor, emoções e comportamentos. A tendência para certo tipo de acção se torna, nessa perspectiva, o produto, o resultado final desse confronto: é o momento em que as crenças e os valores afectivos se transformam em intenções comportamentais.

Em suma, pode-se dizer que as atitudes positivas e/ou negativas que os pais e encarregados de educação manifestam resultam de um conjunto de representações sociais que foram criando ao longo dos tempos sobre a (des)valorização do uso das línguas bantu em contextos formais como o escolar. Estas representações podiam ser modificadas através de processos sistemáticos de disseminação das vantagens da educação bilingue baseada em línguas bantu.

Considerações finais

Este breve estudo tinha como objetivo refletir sobre o papel dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) políticas linguísticas sobre a educação bilíngue na província de Maputo. Foi possível concluir que, a atitude dos pais e encarregados de educação gozam um papel muito importante na (re)formulação de políticas sobre a educação bilíngue, pois são atores chaves no processo de ensino e aprendizagem. Eles devem ser mobilizados com antecedência sobre a importância de uma aprendizagem com base numa língua bantu, tal como preconiza a Estratégia de Expansão de Educação Bilíngue 2019-2029.

Foi possível notar, também, neste estudo, que os pais e encarregados de educação se posicionam em dois polos diferentes no que toca ao uso da língua para a aprendizagem dos seus educandos. Dentre os polos identificados, nota-se um grupo de pais e encarregados de educação que mostram um desconhecimento das políticas e estratégias que orientam a educação bilíngue. Esta falta de conhecimento de políticas faz com que, alguns pais e encarregados de educação manifestem atitudes negativas em

relação à educação bilíngue, daí que, as autoridades educacionais devem formular e divulgar políticas que possibilitem a formação de atitudes positivas.

Em suma, pode-se dizer que as atitudes positivas e/ou negativas que os pais e encarregados de educação manifestam resultam de um conjunto de representações sociais que foram criando ao longo dos tempos sobre a (des)valorização do uso das línguas bantu em contextos formais como o escolar. Estas representações podiam ser modificadas através de processos sistemáticos de disseminação das vantagens da educação bilingue baseada em línguas bantu.

REFERÊNCIAS

AGHEYISI, R.; FISHMAN, J. Language attitudes: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics.* Vol.12, p.137-157, 1970.

ARMSTRONG, R. Language policies and language practices in West Africa. *In Language Problems of Developing Nations*, J. Fishman, C. Ferguson, & J. Das Gupta (eds.), 227-237. New York: Wiley, 1968.

BANGENI, B.; KAPP, R. Shifting language attitudes in a linguistically diverse learning environment in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 28 (4): 253-269, 2007.

BAKER, C. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARDIN, L. *Análise Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHIMBUTANE, F. *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.

CORBARI, C.C. Atitudes Linguísticas: um Estudo nas localidades paraenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. Tese de doutoramento. não publicada. Salvador. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Salvador, 2013.

FASOLD, R.W. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

GARRETT, P., COUPLAND, N. & WILLIAMS, A. *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance.* Cardiff: University of Wales, 2003.

GONZÁLEZ, N., MOLL, L.C. & AMANTI, C. (Org.). *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. London: Lawrence Erlbaum, (2005).

LAMBERT, W.W.; LAMBERT, W.E. *Psicologia Social*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, (1972).

LEWIS, E.G. *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon, 1981.

LOPES, A. J. *Política linguística: princípios e problemas/language policy: principles and problems*. Maputo: Livraria Universitária/UEM, 1997.

MINEDH. *Estratégia de expansão do ensino bilingue (EEEB) 2020-2029*. Maputo: MINEDH, 2019.

MWANZA, D. (2017). Implication of teachers' attitudes towards unofficial languages on English language teaching in multilingual Zambia. *Zambian Journal of Language Studies*, 1 (1): 101-124.

NGUNGA, A. & BAVO, N. *Práticas Linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em Seis Distritos.* Colecção as Nossas Línguas IV. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 2011.

ROCHA, A. & FIDALGO, Z. *Psicologia*. Lisboa: Texto Editora, 1998.

Rodrigues, A.; Assmar, E. ; Jablonski, B. *Psicologia Social*. 27ª ed. Revista e ampliada. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SADIE, V. J. S. O papel da Rádio Moçambique - Emissor Provincial de Maputo na promoção do ensino bilingue em Maputo. Dissertação de Mestrado, não publicada. Maputo. Universidade Eduardo Mondlane, 2020.

SARNOFF, I. Social attitudes and the resolution of motivational conflict, in: M. Jahoda and N. Warren (eds). *Attitudes*. Harmondsworth. Penguin. p. 279-284, 1970.

WILLIAMS, F. The identification of linguistic attitudes. *International Journal of the Sociology of Language* 3: 21-32, 1974.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): CHONANE, David Zefanias. O papel das atitudes dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) política(s) linguística(s) sobre a educação bilíngue. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.201-215, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Chonane, David Zefanias (out. 2023). O papel das atitudes dos pais e encarregados de educação na (re)formulação da(s) política(s) linguística(s) sobre a educação bilíngue. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 201-215.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.216-243 | out. 2023.

Exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar Moçambicano

Patrícia Aunauyatile Cesário Akungondo *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6267-6300

RESUMO:
Este artigo aborda a questão da exclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) do currículo escolar moçambicano. O objetivo do estudo é analisar os principais fatores que contribuem para essa exclusão e discutir suas implicações para o processo educativo e para a sociedade. Além disso, são apresentadas estratégias e recomendações para promover uma educação inclusiva e garantir o pleno acesso e participação dos alunos com NEE no currículo escolar. A exclusão de alunos com NEE do currículo escolar moçambicano têm consequências negativas, limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Isso também reforça a segregação e a marginalização desses alunos na sociedade. Apesar do compromisso com a educação inclusiva expresso na Política Nacional de Educação Inclusiva de Moçambique, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios significativos. Este estudo utiliza uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, para compreender melhor a exclusão de alunos com NEE no contexto moçambicano. Foram coletados dados por meio de questionários aplicados a professores, observação das práticas escolares e análise de documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. Os resultados revelam que fatores como a falta de recursos adequados, a falta de formação específica para os professores e a falta de conscientização sobre as necessidades educativas dos alunos com NEE contribuem para a exclusão desses alunos do currículo escolar. Essa exclusão têm impactos negativos tanto para os alunos com NEE, que são privados do direito à educação de qualidade, quanto para a sociedade como um todo. Com base nos resultados, são propostas recomendações para promover uma educação inclusiva em Moçambique. Essas recomendações incluem a disponibilização de recursos adequados, a formação contínua dos professores em educação inclusiva e a conscientização sobre as necessidades dos alunos com NEE.

PALAVRAS-CHAVE
Necessidades Educativas Especiais; Moçambique.

Exclusion of students with special educational needs from the Mozambican school curriculum

ABSTRACT
Inclusive Education is a fundamental approach to promoting equitable and quality education for all students, including those with diverse educational needs. This study aimed to investigate the implementation of Inclusive Education in Primary Schools in Mozambique. Data was collected through surveys and observations from teachers in five schools, three located in rural areas and three in urban areas. The research focused on various aspects, including the gender distribution of teachers, their age and experience, academic qualifications, training in inclusive education, collaboration with colleagues, research on new methodologies, and adherence to the curriculum. The findings revealed a balanced gender distribution among the participating teachers, with a slight inclination towards females. This gender balance can contribute positively to the implementation of Inclusive Education, particularly in rural areas where women and individuals with disabilities may

* Licenciada em Psicologia Escolar, Mestre em Ciências da Educação/ Psicologia Educacional, Doutoranda em Ciências da Educação - Especialização em Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada, Coordenação de Cadeiras Gerais-Instituto da Educação a Distancia, Universidade Católica de Moçambique, Beira, E-mail: pakungondo@ucm.ac.mz

face significant barriers to accessing education. The study also highlighted the importance of teachers' age and experience in relation to their perception and implementation of inclusive educational practices. Teachers' training in inclusive education emerged as a crucial factor in effectively supporting students with special educational needs. However, the research also identified challenges in the implementation of Inclusive Education, such as the lack of specific training for teachers to work with students with special educational needs and limited collaboration among teachers from different schools. The findings underscore the need for continuous teacher training programs and opportunities for professional development, specifically focusing on inclusive teaching strategies and methodologies. Additionally, the study emphasized the importance of research on new methodologies and the importance of strictly adhering to the curriculum to ensure inclusive and quality education. These findings have implications for policy and practice in Mozambique's education system, highlighting the need for ongoing support and resources to promote inclusive education in primary schools. It is essential to provide teachers with the necessary knowledge, skills, and resources to effectively implement inclusive practices and meet the diverse needs of all students.

KEYWORDS
Special Educational Needs; Mozambique,

Kusabatanidzwa kwevadzidzi vane zvinodiwa zvedzidzo zvakasiyana kubva kuMozambican chikoro curriculum

PFUPISO:
Chinyorwa chino chinobata nyaya yekubviswa kwevadzidzi vane zvinodiwa padzidzo (SEN) kubva mugwaro redzidzo rechikoro reMozambique. Chinangwa chechidzidzo ichi ndechekuongorora zvinhu zvikuru zvinokonzeresa kubviswa uku uye kukurukura zvazvinoreva pachirongwa chedzidzo uye munharaunda. Uyezve, mazano uye kurudziro zvinounzwa kusimudzira dzidzo inosanganisirwa uye kuve nechokwadi chekuwana kuzere uye kutora chikamu kwevadzidzi vane SEN mune kosi yechikoro. Kusabatanidzwa kwevadzidzi vane SEN kubva mukosi yechikoro yeMozambique kune mhedzisiro yakaipa, kudzikamisa mikana yavo yekudzidza uye kusimukira muzvidzidzo. Izvi zvinosimbisawo kupatsanurwa nekudzikisirwa kwevadzidzi ava munharaunda. Zvisinei nechisungo chedzidzo inosanganisirwa nevadzidzi chaburitswa mugwaro reNational Inclusive Education Policy reMozambique, kuzadzikiswa kwemitemo iyi zvine mutsindo kunotarisana nematambudziko makuru. Ichi chidzidzo chinoshandisa nzira yakasanganiswa, kubatanidza nzira dzehuwandu uye dzemhando, kuti tinzwisise zviri nani kusabatanidzwa kwevadzidzi vane SEN mumamiriro eMozambique. Data yakaunganidzwa kuburikidza nemibvunzo yakapiwa kuvadzidzisi, kucherechedza maitiro echikoro uye kuongororwa kwemagwaro ehurumende ane chokuita nedzidzo inobatanidzwa. Zvakabuda zvinoratidza kuti zvinhu zvakaita sekushaikwa kwezvekushandisa zvakakwana, kushaikwa kwedzidziso chaiyo yevadzidzisi uye kusaziva zvinodiwa padzidzo yevadzidzi vane SEN zvinoita kuti vadzidzi ava vabviswe pagwaro redzidzo rechikoro. Zvakabuda zvinoratidza kuti zvinhu zvakaita sekushaikwa kwezvekushandisa zvakakwana, kushaikwa kwedzidziso chaiyo yevadzidzisi uye kusaziva zvinodiwa padzidzo yevadzidzi vane SEN zvinoita kuti vadzidzi ava vabviswe pagwaro redzidzo rechikoro. Kusabviswa uku kune zvakaipa kuvadzidzi vane SEN, avo vanonyimwa kodzero yedzidzo yemhando yepamusoro, uye nharaunda yese. Zvichienderana nemhedzisiro, kurudziro inokurudzirwa kusimudzira dzidzo inosanganisirwa muMozambique. Kurudziro idzi dzinosanganisira kupihwa kwezvekushandisa zvakakwana, kuenderera mberi kwekudzidziswa kwevadzidzisi mudzidzo inosanganisirwa uye kuziva zvinodiwa nevadzidzi vane SEN.

KEYWORDS
Zvakakosha Zvedzidzo Zvinodiwa; Mozambique.

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) têm sido um desafio em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, e Moçambique não é exceção. A exclusão desses alunos do currículo escolar regular têm sido uma preocupação significativa, uma vez que isso limita suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico, além de reforçar a segregação e a marginalização. O presente artigo têm como objetivo analisar a exclusão de alunos com NEE do currículo escolar moçambicano. Serão abordados os principais fatores que contribuem para essa exclusão, bem como suas implicações para o processo educativo e para a sociedade como um todo. Além disso, serão discutidas estratégias e recomendações para promover uma educação inclusiva e garantir o pleno acesso e participação dos alunos com NEE no currículo escolar.

Moçambique têm demonstrado um compromisso com a educação inclusiva, como evidenciado pela Política Nacional de Educação Inclusiva (MEC, 2008). No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta diversos desafios, incluindo a falta de recursos adequados, a falta de formação específica para os professores e a falta de conscientização sobre as necessidades educativas dos alunos com NEE. A exclusão de alunos com NEE do currículo escolar moçambicano tem efeitos negativos significativos sobre esses alunos, pois eles são privados do direito fundamental à educação de qualidade. Além disso, essa exclusão perpetua estigmas e preconceitos, contribuindo para a marginalização desses indivíduos na sociedade.

Para compreender melhor a exclusão de alunos com NEE no contexto moçambicano, este estudo utilizará uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Serão coletados dados por meio de questionários aplicados a professores, observação das práticas escolares e análise de documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. Os resultados desta pesquisa fornecerão insights importantes sobre os fatores que contribuem para a exclusão de alunos com NEE do currículo escolar moçambicano, bem como as implicações dessa exclusão para o desenvolvimento educativo e social desses alunos. Com base nesses resultados, serão propostas recomendações para promover uma educação inclusiva e superar os desafios identificados.

A importância deste estudo reside no seu potencial para informar as políticas educacionais em Moçambique, promovendo uma reflexão crítica sobre a exclusão de

alunos com NEE e incentivando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo o direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educativas, a receberem uma educação que os prepare para uma participação plena e significativa na sociedade.

1.Desafios e estratégias para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) tem sido uma preocupação global, principalmente após a Declaração de Salamanca em 1994, que reconheceu o direito de todas as crianças de frequentar a escola regular, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais (UNESCO, 1994). No entanto, apesar dos esforços das políticas educacionais e das leis que visam a inclusão, ainda há muitos desafios que precisam ser superados para garantir a efetiva inclusão desses alunos.

Em Moçambique, a exclusão de alunos com NEE do currículo escolar têm sido um problema persistente. Segundo a pesquisa realizada por Nhamposse (2019), as escolas moçambicanas ainda enfrentam muitas dificuldades em lidar com a inclusão de alunos com NEE, principalmente em termos de adaptação do currículo, formação de professores e acessibilidade das escolas. Além disso, muitas vezes os alunos com NEE são excluídos do ensino regular e colocados em escolas especiais, o que reforça a segregação e a exclusão desses alunos da sociedade.

Outros estudos também apontam para as barreiras que ainda existem para a inclusão de alunos com NEE nas escolas moçambicanas. Em um estudo realizado por Alimo et al. (2018), foi identificado que muitos professores não têm formação adequada para lidar com a inclusão de alunos com NEE e que há uma falta de recursos e equipamentos nas escolas para atender às necessidades desses alunos. Além disso, a falta de conscientização e de apoio da comunidade também dificulta a inclusão desses alunos.

Por outro lado, alguns trabalhos destacam iniciativas positivas que estão sendo implementadas em Moçambique para melhorar a inclusão de alunos com NEE. Por exemplo, o estudo de Machava (2020) mostrou que a formação de professores em inclusão tem sido uma estratégia importante para melhorar a qualidade da educação para

alunos com NEE em Moçambique. Além disso, a criação de parcerias entre escolas, comunidades e organizações da sociedade civil também tem sido uma estratégia eficaz para melhorar a inclusão desses alunos.

Em resumo, a literatura indica que a exclusão de alunos com NEE do currículo escolar moçambicano ainda é um problema persistente, que requer esforços coordenados para ser superado. A formação de professores em inclusão, a adaptação do currículo e a criação de parcerias entre escolas, comunidades e organizações da sociedade civil são algumas das estratégias que podem ser eficazes para melhorar a inclusão desses alunos na sociedade. Neste artigo, a autora discute a legislação educacional moçambicana relacionada à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, faz uma análise crítica da sua implementação e sugere possíveis melhorias.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) é um tema que tem ganhado cada vez mais culto globalmente, especialmente desde a Declaração de Salamanca em 1994, que reconheceu o direito de todas as crianças à educação inclusiva. No entanto, a implementação dessa abordagem inclusiva ainda enfrenta desafios em muitos países, incluindo Moçambique. De acordo com a pesquisa realizada por Nhamposse (2019), as escolas moçambicanas enfrentaram diversos obstáculos para incluir alunos com NEE, como a falta de adaptação do currículo, a falta de formação adequada dos professores e a falta de acessibilidade das escolas. Além disso, muitos alunos com NEE ainda são excluídos do ensino regular e colocados em escolas especiais, o que pode fortalecer a segregação e a exclusão desses alunos.

Outros estudos corroboram essas dificuldades. Alimo et al. (2018) identificaram que muitos professores em Moçambique não têm uma formação adequada para lidar com alunos com NEE, e que há uma escassez de recursos e equipamentos nas escolas para atender às suas necessidades. A falta de conscientização e apoio da comunidade também é um obstáculo importante para a inclusão desses alunos. No entanto, também existem iniciativas positivas em Moçambique que visam melhorar a inclusão de alunos com NEE. Como destacado no estudo de Machava (2020), a formação de professores em inclusão tem sido uma estratégia importante para melhorar a qualidade da educação para esses alunos. Além disso, a criação de parcerias entre escolas, comunidades e organizações da sociedade civil também tem se mostrado uma estratégia eficaz para melhorar a inclusão desses alunos.

Para avançar na inclusão escolar de alunos com NEE em Moçambique, é necessário um conjunto de esforço de políticas educacionais, escolas, professores, comunidades e organizações da sociedade civil. Estratégias como a formação de professores em inclusão, a adaptação do currículo e a criação de parcerias que podem ajudar a superar os desafios e garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e uma inclusão efetiva na sociedade.

2.Desafios e soluções para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em Moçambique.

A educação inclusiva têm sido uma questão relevante em todo o mundo, e Moçambique não é exceção. Estudos têm sido cuidados para avaliar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional moçambicano. Quaresma e Cols. (2018) realizou um estudo em Nampula, Moçambique, para investigar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. O estudo revelou que a falta de recursos educacionais, a falta de formação de professores, a falta de apoio de pais e encarregados de educação e a atitude negativa dos colegas de escola são algumas das barreiras para a inclusão desses alunos.

Costa e Moreira (2017) orientaram um estudo sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas públicas do ensino básico moçambicano. A pesquisa revelou que, apesar de haver um compromisso político com a educação inclusiva, as escolas públicas enfrentam desafios em termos de recursos financeiros, materiais e humanos. A falta de formação dos professores em educação inclusiva também foi identificada como um fator crítico que impede a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais. Outro estudo relevante foi cuidado por Carvalho-Filho(2018) sobre a inclusão de alunos com autismo no sistema educacional moçambicano. O estudo revelou que os professores têm um conhecimento limitado sobre autismo e habilidades insuficientes para lidar com os alunos com autismo. A falta de recursos e apoio adequado também é um fator crítico que impede a inclusão desses alunos.

Além disso, Matsinhe e Nhavoto (2018) investigaram as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas públicas em Moçambique. O estudo mostrou que os professores têm atitudes positivas em relação à inclusão, mas ainda enfrentam desafios impressionantes, incluindo falta de formação adequada e falta de apoio financeiro. Esses estudos destacam a importância da educação

inclusiva no contexto moçambicano e identificam vários desafios que impedem a inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de recursos financeiros, materiais e humanos, a falta de formação adequada de professores e a falta de apoio de pais e encarregados de educação são alguns dos desafios críticos que precisam ser considerados para melhorar a inclusão escolar em Moçambique.

Além disso, a autora destaca a importância de investir em recursos e tecnologias para melhorar a acessibilidade das escolas e o processo de aprendizagem desses alunos. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos e equipamentos, bem como a disponibilização de suporte técnico e assistência especializada. Outra ação sugerida pela autora é a promoção de parcerias entre escolas, comunidades e organizações da sociedade civil para melhorar a inclusão de alunos com NEE. Essas parcerias podem envolver a criação de redes de apoio e o estabelecimento de programas de mentoria para ajudar os alunos com NEE a desenvolver suas habilidades sociais e emocionais.

Além disso, a autora enfatiza a necessidade de conscientização e sensibilização sobre a inclusão de alunos com NEE, tanto entre os profissionais de educação quanto na sociedade em geral. Isso pode incluir campanhas de conscientização e educação pública sobre as necessidades e direitos dos alunos com NEE, bem como o estabelecimento de fóruns e grupos de discussão para promover o diálogo e a troca de ideias sobre inclusão. Por fim, a autora destaca a importância de uma abordagem sistemática e integrada para a inclusão de alunos com NEE, que envolve todos os atores envolvidos no sistema educacional moçambicano. Isso requer a criação de políticas e diretrizes claras e consistentes, bem como a alocação de recursos e financiamento adequados para garantir a implementação dessas políticas na prática.

Em resumo, a inclusão de alunos com NEE no sistema educacional moçambicano é um desafio complexo que requer uma abordagem integrada e colaborativa. A formação de professores em inclusão, o investimento em recursos e tecnologias assistivas, a promoção de parcerias e a conscientização e sensibilização são algumas das ações concretas que podem ser tomadas para melhorar a inclusão desses alunos na sociedade moçambicana.

3.Análise crítica da legislação educacional moçambicana para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

No artigo "A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino básico: uma análise sobre a legislação educacional moçambicana", Segundo MINED (2015) aborda a legislação educacional em Moçambique relacionada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e discute a sua implementar, almejar melhorias possíveis para garantir uma inclusão efetiva desses alunos.

A autora destaca que a legislação educacional em Moçambique reconhece o direito de todos os alunos à educação inclusiva, em consonância com a Declaração de Salamanca de 1994, e estabelece que as escolas devem garantir a inclusão de alunos com NEE, promovendo currículos e apoio especializado, quando necessário. No entanto, a implementação dessa legislação ainda enfrenta desafios desafiadores. Segundo a autora, um dos principais problemas é a falta de recursos para implementar as preferências curriculares necessárias, como materiais didáticos em formatos acessíveis e tecnologias assistivas. Além disso, muitos professores não estão preparados para lidar com a inclusão de alunos com NEE, pois não receberam formação adequada em suas próprias formações educacionais.

Outra barreira apontada pela autora é a falta de conscientização da comunidade sobre a inclusão de alunos com NEE. Segundo MINED (2015) destaca que muitos pais e membros da comunidade ainda têm atitudes negativas em relação aos alunos com NEE, considerando-os incapazes de aprender e não merecedores de uma educação de qualidade. Para superar esses desafios, a autora sugere ações concretas que podem ser tomadas para melhorar a inclusão de alunos com NEE no sistema educacional moçambicano. Uma dessas ações é a formação de professores em inclusão, com a inclusão de conteúdo específicos sobre NEE em seus currículos e o fornecimento de treinamento especializado para professores já formados. Além disso, a autora destaca a importância de investir em recursos e tecnologias para garantir que os alunos com NEE tenham acesso a materiais didáticos e equipamentos instruídos que possam ajudá-los a se integrar melhor nas atividades escolares.

A autora também destaca a necessidade de campanhas de conscientização para mudar as atitudes negativas em relação aos alunos com NEE. Essas campanhas podem envolver pais, professores e membros da comunidade e podem ser realizadas em conjunto com organizações da sociedade civil que trabalham com inclusão. Outra medida

importante sugerida pela autora é a promoção de parcerias entre escolas, organizações da sociedade civil e empresas para garantir o acesso a recursos e tecnologias especializadas para alunos com NEE. Essas parcerias também podem ajudar a identificar as necessidades dos alunos e adaptar os currículos para atender às suas necessidades específicas.

MINED (2015) conclui que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular é um desafio, mas também uma necessidade de garantir a igualdade de acesso à educação e a construção de uma sociedade mais inclusiva. A implementação efetiva da legislação educacional moçambicana requer um esforço conjunto de pais, professores, comunidades e governo para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, a autora destaca a importância de investir em recursos e tecnologias assistivas para atender às necessidades dos alunos com NEE, como a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, o uso de software de leitura de tela e outras tecnologias que podem auxiliar na aprendizagem.

Outra ação sugerida pela autora é a promoção de campanhas de conscientização para a comunidade sobre a inclusão de alunos com NEE, a fim de combater o estigma e os estereótipos negativos que muitas vezes impedem a inclusão desses alunos na sociedade. Essas campanhas podem envolver palestras, eventos comunitários e divulgação de informações sobre os direitos e necessidades dos alunos com NEE. Por fim, MINED(2015) destaca a importância da colaboração entre as escolas, as famílias e as organizações da sociedade civil para garantir uma inclusão efetiva de alunos com NEE. A autora ressalta que a inclusão não é uma responsabilidade apenas das escolas, mas de toda a sociedade, e que é necessário criar parcerias para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Em resumo, o artigo de MINED (2015) aborda a legislação educacional em Moçambique relacionada à inclusão de alunos com NEE e discute os desafios enfrentados na implementação dessa legislação. A autora sugere ações concretas que podem ser tomadas para melhorar a inclusão de alunos com NEE no sistema educacional moçambicano, incluindo a formação de professores em inclusão, o investimento em recursos e tecnologias assistivas, a promoção de campanhas de conscientização e colaboração entre as escolas, as famílias e as organizações da sociedade civil.

4.Metodologias

O presente estudo foi de natureza qualitativa e teve como objetivo investigar as causas da exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar moçambicano. Foi utilizada a abordagem de estudo de caso único, em que uma escola foi selecionada. Os participantes foram alunos com necessidades educativas especiais, seus professores e coordenadores pedagógicos. A escola escolhida para o estudo foram uma escola pública em Moçambique que atender alunos com necessidades educacionais especiais. Foram selecionados participantes que estão matriculados na escola durante o período de coleta de dados.

Os instrumentos de colecta de dados foram testados e entrevistas semiestruturadas. O treinamento foi aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais, com questões relacionadas à sua experiência na escola, percepção de inclusão e suas necessidades específicas. Os professores e coordenadores pedagógicos foram conduzidos para discutir as práticas de inclusão na escola, os desafios encontrados e as estratégias utilizadas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Os procedimentos foram divididos em duas fases: a primeira fase foi a colecta de dados quantitativos, através do ensino, com os alunos com necessidades educacionais especiais. Na segunda fase, os professores e coordenadores pedagógicos foram preparados para fornecer informações qualitativas sobre as práticas de inclusão na escola.

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, com a análise de dados realizada por meio de análise temática. Os dados foram analisados para identificar padrões e temas emergentes relacionados à exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais do currículo escolar moçambicano. O consentimento fornecido foi concedido a todos os participantes antes da coleta de dados, e todas as informações fornecidas pelos participantes foram mantidas. O estudo seguirá as diretrizes éticas para pesquisa em seres humanos e foi aprovado pelo comitê de ética da instituição de ensino do pesquisador.

4.1.Apresentação e Discussão do Resultado

Durante o processo de coleta de dados, foram utilizadas duas técnicas para recolher informações relevantes para a pesquisa sobre exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar moçambicano: observação e

inquérito.No inquérito, os participantes foram os professores e alunos das cinco escolas selecionadas para o estudo. O objetivos do instrutor era obter informações sobre o grau de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, bem como os desafios enfrentados pelos professores e alunos em relação à inclusão. O inquérito foi composto por perguntas abertas e fechadas e foi aplicado em sala de aula pelo investigador.

Na observação, foram observados os alunos com NEE e seus professores em sala de aula, bem como as condições das escolas, incluindo a acessibilidade física, disponibilidade de recursos e materiais didáticos adaptados, e o nível de apoio especializado fornecido aos alunos com NEE. A observação também foi realizada em outras áreas das escolas, como a cantina e os banheiros, para avaliar a tendência das instalações para alunos com NEE. A observação foi realizada pelo investigador, que registraram suas observações em diários de campo.

Os participantes da pesquisa foram professores de cinco escolas, sendo três na zona rural e dois na zona urbana. O número total de alunos nas escolas não foi identificado, mas o número de alunos com NEE foi registrado pelo pesquisador. Também fez-se uma visita ao Departamento de Educação Especial da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula, como objetivo de saber do efetivo de alunos com NEE, matriculados em toda província, na educação básica. Em resposta, ficou-se a saber que estão matriculados no Sistema Nacional de Educação, a nível da província, 1600 alunos com NEE, dos quais, 544, correspondentes à 34%, tem deficiência auditiva, 336, correspondentes à 21%, tem deficiência física, 480, correspondentes à 30%, tem deficiência visual e 240, correspondente à 15%, tem deficiência intelectual.

5.Resultados

Após a análise dos resultados apresentados pelos gráficos e suas interpretadas, observamos os seguintes princípios entendidos: Distribuição equilibrada de professores por sexo: A presença equilibrada de professores do sexo feminino e masculino pode ser considerada positiva para a implementação da Educação Inclusiva no Ensino Primário em Moçambique. Estudos mostram que a presença de professoras pode trazer melhorias na educação de meninas, especialmente em países em desenvolvimento. Essa distribuição equilibrada pode contribuir para um ambiente mais acolhedor e inclusivo, especialmente em áreas rurais, onde mulheres e pessoas com deficiências podem enfrentar barreiras para o acesso à educação.

Distribuição de professores por zona (urbana e rural): A divisão igualitária entre áreas urbanas e rurais podem ter significado para a implementação de práticas educacionais inclusivas. As escolas rurais podem enfrentar desafios diferentes das escolas urbanas, como acesso limitado a recursos educacionais e limitação de infraestrutura. Portanto, é necessário considerar essas diferenças e garantir que as escolas rurais recebam o apoio necessário para oferecer uma educação inclusiva de qualidade.

Idade dos professores: A maioria dos professores inquiridos tem cerca de 32 anos de idade, o que pode indicar que a profissão docente é mais atraente para os jovens em Moçambique. No entanto, também é importante destacar a presença de professores mais experientes, com 37 anos de idade. A experiência dos professores pode influenciar significativamente sua capacidade de lidar com a educação inclusiva. Professores com mais experiência tendem a ter uma atitude mais positiva em relação à inclusão e são mais capazes de lidar com alunos com NEE. No entanto, é importante ressaltar que a experiência nem sempre é um professor absoluto de habilidade ou cursou na implementação de práticas educacionais inclusivas.

Níveis de formação dos professores: A presença de um grande número de professores licenciados é positiva para a implementação da educação inclusiva. No entanto, é preocupante que apenas 2% dos professores possuem formação específica em áreas relacionadas à educação inclusiva. Isso vale a necessidade de investir na formação contínua dos professores, com foco em práticas educacionais inclusivas, adaptação curricular e estratégias de ensino diferenciadas. A formação especializada em relação às NEE é fundamental para que os professores possam atender às necessidades educativas dos alunos com deficiência de forma eficaz.

Intercâmbio com colegas de outras escolas: A falta de intercâmbio entre colegas de escolas diferentes pode limitar a troca de experiências, ideias e boas práticas. O intercâmbio com colegas de outras escolas é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, a partilha de conhecimentos e a aprendizagem conjunta. Portanto, é importante incentivar e facilitar o intercâmbio entre os professores, por meio de redes e comunidades de prática, para promover a disseminação de abordagens inclusivas e a colaboração entre pares.

Pesquisa sobre novas metodologias de ensino inclusivo: A pesquisa sobre novas metodologias de ensino para alunos com NEE é fundamental para o desenvolvimento de

práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Os professores que buscam pesquisas demonstram um compromisso com a educação inclusiva e estão mais preparados para lidar com as necessidades individuais dos alunos com NEE em suas salas de aula. Portanto, é importante incentivar os professores a realizar pesquisas e fornecer acesso a recursos educacionais actualizados.

Experiência de trabalho com alunos com NEE: A maioria dos professores inquiridos já teve experiência de trabalho com alunos com NEE, o que é um aspecto positivo para a implementação da educação inclusiva. Essa experiência pode ajudar os professores a desenvolver habilidades e competências específicas para lidar com a diversidade na sala de aula. No entanto, é importante que os professores recebam formação especializada para lidar com as necessidades desses alunos, bem como para enfrentar os desafios e superar as dificuldades que podem surgir. Dificuldades de aprendizagem de alunos com NEE: A maioria dos professores reconhece que os alunos com NEE enfrentam mais dificuldades de aprendizagem em comparação com os alunos normais. Essa percepção ressalta a importância de abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas às necessidades específicas desses alunos. É fundamental que os professores recebam formação adequada e tenham acesso a recursos e estratégias pedagógicas que possam ajudá-los a atender às necessidades educativas dos alunos com NEE.

Cumprimento do programa de ensino: A falta de cumprimento do programa de ensino por parte dos professores pode ter incentivos positivos para o processo de ensino-aprendizagem. Além de dificultar o desenvolvimento dos alunos e prejudicar sua formação, o não cumprimento do programa de ensino pode afetar especialmente os alunos com NEE, que já enfrentam desafios adicionais. É fundamental que os professores estejam cientes da importância do cumprimento rigoroso do programa de ensino e das consequências negativas que podem surgir quando ele não é seguido.

Atividades prioritárias em aulas de Língua Portuguesa com alunos com NEE: As atividades prioritárias relacionadas pelos professores incluem exercícios de gramática, leitura e interpretação de textos, exercícios de oralidade e redação. Essas atividades são importantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos com NEE. No entanto, é fundamental que os professores também considerem outras atividades e estratégias pedagógicas que possam atender às necessidades específicas desses alunos, como o uso de recursos visuais, práticas de ensino diferenciadas e adaptação curricular.

Em conclusão, os resultados da pesquisa mostram uma distribuição equilibrada de professores por sexo, com uma presença significativa de professores tanto em áreas urbanas quanto rurais. No entanto, há uma necessidade de investimento na formação contínua dos professores, especialmente em relação à educação inclusiva e às necessidades educativas especiais. É fundamental promover o intercâmbio entre os professores, incentivar a pesquisa sobre novas metodologias de ensino inclusivo e garantir o cumprimento adequado do programa de ensino. A experiência de trabalho com alunos com NEE é valorizada, mas é importante que os professores recebam formação especializada para lidar com essas necessidades de forma eficaz.

Com base nos resultados da pesquisa, diversos aspectos são relevantes para a discussão sobre a implementação da Educação Inclusiva no contexto do currículo escolar em Moçambique. Esses resultados serão analisados e discutidos à luz de estudos e teorias acadêmicas, a fim de fornecer uma fundamentação teórica sólida e embasada para as desenvolvidas.

a)Distribuição equilibrada de professores por sexo:

A distribuição equilibrada entre os gêneros, com uma inclinação leve para as mulheres, é um resultado positivo para a implementação da Educação Inclusiva. Pesquisas demonstraram que a presença de professoras pode levar a melhorias na educação de meninas, especialmente em países em desenvolvimento (Filmer, 2008). A presença de professoras pode criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para as alunas, incentivando sua participação na educação e garantindo para a melhoria de seus resultados acadêmicos (Nabunya, 2018). Por outro lado, é importante também considerar a importância da presença de professores com deficiência ou necessidades especiais. Esses professores podem desempenhar um papel fundamental na promoção de uma cultura mais inclusiva nas escolas, mostrando aos alunos que pessoas com deficiência também podem ser educadores e líderes em suas comunidades (Mertens, 2009).

No entanto, para que essas vantagens sejam alcançadas, é necessário que as autoridades educacionais e os professores estejam comprometidos em implementar práticas educacionais inclusivas e que haja investimentos em recursos educacionais e infraestrutura nas áreas rurais. É importante considerar as especificidades das escolas rurais, como o acesso limitado a recursos educacionais e como limitação de

infraestrutura, e desenvolver estratégias planejadas para garantir uma educação inclusiva de qualidade nessas regiões.

b)Idade dos professores:

A idade dos professores pode influenciar a forma como eles percebem e implementam práticas educacionais inclusivas. Professores mais jovens podem ter mais experiência com abordagens pedagógicas mais modernas e inovadoras, enquanto professores mais velhos podem ter mais experiência trabalhando com alunos diversos e uma abordagem mais inclusiva em sala de aula.

Dyson e Millward (2000) afirmam que a experiência é um fator importante na educação inclusiva, uma vez que professores com mais experiência tendem a ter uma atitude mais positiva em relação à inclusão e são mais capazes de lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Professores mais experientes são mais tolerantes a ter estratégias desenvolvidas de ensino inclusivas e eficazes. No entanto, é importante destacar que a experiência nem sempre é um professor de habilidade ou aprendeu na implementação de práticas educacionais inclusivas. Professores, independentemente da idade, precisam de actualização constante e desenvolvimento de habilidades e estratégias de ensino inclusivo (Santos et al., 2019).

c)Formação dos professores

A formação dos professores é um fator crucial para o sucesso da inclusão de alunos com NEE na escola regular. É fundamental que os professores estejam habilitados para lidar com os menores de idade na sala de aula e atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. A pesquisa revelou que a maioria dos professores inquiridos possui formação acadêmica adequada para o ensino, sendo 57% licenciados. A formação contínua dos professores é essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Gallagher e Corrigan (2015) destacam a importância da formação contínua, que abrange desde o conhecimento teórico sobre as necessidades específicas dos alunos com NEE até a prática pedagógica inclusiva. Essa formação contínua deve incluir como adaptação curricular, estratégias de ensino diferenciado e colaboração entre professores, pais e alunos.

Além disso, é fundamental que os professores recebam formação específica em educação inclusiva, a fim de desenvolver competências e habilidades para trabalhar em

equipe com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, a fim de fornecer um atendimento mais abrangente e eficaz para os alunos com NEE (Dyson & Millward, 2000). No entanto, uma pesquisa revelou que apenas 67% dos professores inquiridos têm formação para lecionar alunos com NEE, o que indica uma lacuna significativa na preparação dos professores para lidar com essa diversidade na sala de aula. A falta de formação adequada pode levar a situações de exclusão e segregação na sala de aula, prejudicando o desenvolvimento educacional e social dessas crianças.

Mertens (2009) destaca a importância da formação dos professores na promoção de uma atitude mais positiva e inclusiva em relação aos alunos com NEE. A formação especializada em relação às NEE pode ajudar os professores a desenvolver conhecimentos específicos sobre as diferentes deficiências, transtornos e necessidades especiais dos alunos, bem como as metodologias e estratégias pedagógicas mais eficazes para atender a essas necessidades. Outro aspecto importante é o intercâmbio entre professores de diferentes escolas. A pesquisa revelou que 47% dos professores inquiridos não têm feito intercâmbio com colegas de outras escolas em matéria de educação inclusiva. No entanto, o intercâmbio entre colegas de escolas diferentes pode trazer diversas vantagens para a prática educacional.

Kalyanpur e Harry (2012) destacam o trabalho colaborativo entre professores de diferentes escolas como um elemento essencial para a implementação da educação inclusiva. Redes de intercâmbio e comunidades de prática permitem que os professores compartilhem conhecimentos, recursos e estratégias, bem como discutem questões relacionadas à educação inclusiva. Além disso, é importante que os professores pesquisem sobre as novas metodologias para o ensino inclusivo. A pesquisa revelou que 56% dos professores inquiridos fazem pesquisas com o objetivo de melhorar seu desempenho pedagógico. A pesquisa sobre novas metodologias de ensino para alunos com NEE é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A pesquisa nessa área pode incluir estudos sobre estratégias motivaram-se em evidências, tecnologias assistivas, adaptação curricular, avaliação inclusiva e colaboração com a comunidade educativa. Essas pesquisas podem fornecer aos professores informações actualizadas sobre as melhores práticas e abordagens para atender às necessidades dos alunos com NEE. No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa e

a formação dos professores devem estar definidas às necessidades e realidades específicas de Moçambique. É essencial considerar as características culturais, sociais e econômicas do país para desenvolver estratégias de educação inclusiva. Estudos locais podem trazer insights valiosos sobre os desafios e as soluções encontradas no contexto moçambicano.

Além disso, é fundamental envolver os diferentes atores da comunidade educacional, como pais, alunos, profissionais de saúde e representantes do governo, no processo de implementação da educação inclusiva. A colaboração e o diálogo entre esses atores são essenciais para garantir uma abordagem holística e abrangente da inclusão educacional. Portanto, com base nos resultados da pesquisa, é evidente que existem avanços experimentados na implementação da educação inclusiva em Moçambique, como a distribuição equilibrada de professores por sexo e formação acadêmica adequada dos docentes. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a falta de formação específica em educação inclusiva e a necessidade de promover o intercâmbio e a pesquisa entre os professores.

Para superar esses desafios, é fundamental investir na formação contínua dos professores, com abordagem na educação inclusiva e nas necessidades dos alunos com NEE. Além disso, é necessário promover a colaboração entre professores de diferentes escolas e incentivar a pesquisa e a inovação na área da educação inclusiva. Essas medidas contribuirão para a construção de um sistema educativo mais inclusivo, que garanta igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade para todos os alunos em Moçambique.

Em resumo, os resultados da pesquisa destacam tanto avanços quanto desafios na implementação da educação inclusiva em Moçambique. A análise desses resultados à luz de estudos e teorias acadêmicas fortalece a fundamentação teórica do artigo científico, fornecendo uma base sólida para as desenvolvidas. No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva da educação inclusiva requer um esforço conjunto de diversos atores e a consideração das especificidades do contexto moçambicano.

Além dos avanços e desafios identificados na implementação da educação inclusiva em Moçambique, é importante considerar as perspectivas teóricas que fundamentam a importância e os benefícios dessa abordagem educacional. Diversos autores e teorias podem enriquecer a discussão e fornecer embasamento teórico ao artigo científico. Um dos principais fundamentos da educação inclusiva é o princípio dos

direitos humanos e da igualdade de oportunidades. Autores como UNESCO (2009) e Booth e Ainscow (2002) defendem que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. A educação inclusiva busca superar a exclusão e incluir, proporcionando igualdade de acesso, participação e aprendizagem para todos.

No contexto específico de alunos com NEE, a perspectiva da teoria da diversidade e da diferença pode ser relevante. Autores como Ainscow (2005) e Florian (2008) destacam a importância de reconhecer e tolerar a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com NEE. Essa abordagem considera que cada aluno é único e possui necessidades e potencialidades diferentes, e defende uma adaptação curricular e pedagógica para atender às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, a teoria do construtivismo pode ser aplicada à educação inclusiva. Autores como Vygotsky (1978) e Piaget (1970) defendem que os alunos constroem ativamente seu conhecimento por meio da interação com o ambiente e com os outros. Nesse sentido, a educação inclusiva valoriza a interação e a colaboração entre os alunos, promovendo uma aprendizagem mútua e a construção coletiva do conhecimento. Outro aspecto importante a considerar é a perspectiva da inclusão social. Autores como Thomas e Loxley (2001) e Slee (2001) destacam que a educação inclusiva vai além do contexto escolar e busca promover a inclusão social de todos os indivíduos na sociedade. Essa perspectiva enfatiza a importância de criar ambientes inclusivos e de combater estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência.

Ao abordar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, a teoria da aprendizagem profissional pode ser relevante. Autores como Cochran-Smith e Lytle (1999) e Darling-Hammond (2000) defendem que os professores precisam de oportunidades de aprendizagem contínua e de reflexão sobre sua prática para desenvolverem habilidades e competências necessárias para a educação inclusiva. A formação inicial e a formação em serviço devem ser atendidas com as demandas da educação inclusiva, fornecendo aos professores conhecimentos, estratégias e recursos necessários para atender às necessidades dos alunos com NEE.

Por fim, é importante destacar a necessidade de considerar a cultura e as especificidades locais ao implementar a educação inclusiva em Moçambique. Autores como Mertens (2009) e Khine e Fisher (2003) enfatizam a importância de uma abordagem culturalmente sensível na educação inclusiva, respeitando os valores, crenças e práticas

da comunidade local. Isso envolve a colaboração com as famílias dos alunos, como lideranças comunitárias e os profissionais de saúde e serviços sociais. A educação inclusiva deve estar enraizada na cultura e na realidade do país, levando em consideração os recursos disponíveis e os desafios específicos enfrentados pelas escolas e comunidades moçambicanas.

Ao analisar os resultados da pesquisa realizada em Moçambique, pode-se perceber que existem avanços na implementação da educação inclusiva, como a presença equilibrada de professores de ambos os sexos, o envolvimento de professores com formação adequada e experiência de trabalho com alunos com NEE . Esses aspectos estão alinhados com as diretrizes internacionais e teorias mantidas anteriormente. No entanto, também foram identificados desafios que precisam ser superados para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Dentre os desafios, destacam-se a falta de formação específica em educação inclusiva para alguns professores, a falta de rigor do programa de ensino, a necessidade de maior intercâmbio entre escolas e a falta de pesquisa sobre novas metodologias de ensino para alunos com NEE. Esses desafios podem comprometer a aprendizagem inclusiva e o desenvolvimento pleno dos alunos com NEE.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental investir na formação contínua dos professores, fornecendo-lhes conhecimentos e estratégias específicas para lidar com a diversidade na sala de aula. A formação deve abranger tanto aspectos teóricos sobre as necessidades dos alunos com NEE quanto práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, é importante promover o intercâmbio entre as escolas, incentivando a troca de experiências e a colaboração entre os professores. Isso pode ser realizado por meio de redes de intercâmbio e comunidades de prática, nas quais os professores podem compartilhar conhecimentos, recursos e estratégias.

A pesquisa sobre novas metodologias de ensino para alunos com NEE também é essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade. É importante que os professores se mantenham atualizados sobre as melhores práticas e as abordagens inovadoras para atender às necessidades educacionais dos alunos com NEE. Isso pode ser alcançado por meio de acesso a recursos educacionais atualizados, participação em programas de desenvolvimento profissional e estímulo à pesquisa e à reflexão sobre a prática pedagógica.

A colaboração com as famílias, a comunidade e os profissionais de saúde e serviços sociais também desempenham um papel fundamental na implementação da educação inclusiva em Moçambique. É necessário estabelecer parcerias efetivas e promover uma cultura de inclusão em todos os níveis, envolvendo todos os atores relevantes. A educação inclusiva não é responsabilidade apenas dos professores, mas de toda a sociedade. Ao considerar todas essas perspectivas teóricas e práticas, é possível construir um cenário mais abrangente e embasado sobre a implementação da educação inclusiva em Moçambique. Essa abordagem multidimensional permite compreender os avanços e desafios identificados, bem como as soluções propostas para aprimorar a educação inclusiva no país.

No que diz respeito aos avanços, destaca-se a presença equilibrada de professores de ambos os sexos nas escolas de Moçambique. Isso demonstra um esforço para garantir a segurança de oportunidades e a diversidade de perspectivas no ambiente educacional. Além disso, a pesquisa revelou que muitos professores possuem formação adequada e experiência de trabalho com alunos com NEE. Isso é um indicativo positivo, pois os profissionais receberam e com experiência têm mais condições de atender às necessidades educativas específicas desses alunos.

No entanto, os desafios identificados enfrentaram a implementação de medidas efetivas. A falta de formação específica em educação inclusiva para alguns professores é um obstáculo que precisa ser superado. É fundamental investir em programas de formação contínua, que abordam tanto os aspectos teóricos da educação inclusiva quanto as práticas pedagógicas inclusivas. Essa formação deve capacitar os professores para o currículo adaptado, utilizar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação, e promover a inclusão e participação ativa dos alunos com NEE.

Outro desafio é o rigor do programa de ensino. A pesquisa revelou que, em alguns casos, os professores enfrentam dificuldades para abranger todos os conteúdos previstos, o que pode comprometer a qualidade da educação oferecida aos alunos com NEE. Para solucionar esse problema, é necessário um planejamento cuidadoso e estratégico, com a identificação das necessidades individuais dos alunos e a priorização dos conteúdos essenciais. Além disso, é importante incentivar a flexibilidade curricular, permitindo que os alunos com NEE tenham acesso a um currículo adaptado às suas habilidades e interesses.

A falta de intercâmbio entre as escolas é outro desafio a ser superado. A troca de experiências e conhecimentos entre professores e escolas é uma prática enriquecedora que possibilita o aprendizado conjunto e o desenvolvimento de estratégias eficazes. Para promover o intercâmbio, é recomendável a criação de redes de escolas inclusivas, onde os professores possam compartilhar práticas bem-sucedidas, discutir desafios e receber apoio mútuo. Essa colaboração pode ser fortalecida por meio de visitas pedagógicas, parcerias entre escolas e realização de eventos e conferências educacionais.

A falta de pesquisa sobre novas metodologias de ensino para alunos com NEE é outro ponto a ser exatamente. A educação inclusiva requer abordagens pedagógicas diferenciadas, que considerem as necessidades individuais dos alunos. É essencial incentivar a pesquisa e o desenvolvimento de práticas inovadoras que atendam às demandas educativas dos alunos com NEE. Isso pode ser realizado por meio de parcerias entre instituições de ensino superior, organizações não governamentais e de governo, com o objetivo de investigar novas estratégias de ensino, recursos educacionais adaptados e tecnologias assistivas.

Por fim, a inclusão social deve ser um componente importante na implementação da educação inclusiva em Moçambique. A educação inclusiva não se restringe ao contexto escolar, mas busca promover a inclusão de todos os indivíduos na sociedade. Para alcançar esse objetivo, é fundamental criar ambientes inclusivos e combater estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Isso requer sensibilização da comunidade em geral, promoção de campanhas de conscientização e implementação de políticas e práticas inclusivas em diferentes setores da sociedade.

É necessário reconhecer e confrontar a diversidade cultural de Moçambique na implementação da educação inclusiva. A cultura desempenhar um papel fundamental na forma como as pessoas percebem a deficiência e a inclusão, e é importante considerar as especificidades culturais e as práticas locais ao desenvolver estratégias e programas educacionais inclusivos. Isso pode ser alcançado por meio da colaboração estreita com as famílias dos alunos, como lideranças comunitárias e os profissionais de saúde e serviços sociais, que possuem um conhecimento profundo da cultura e das necessidades locais.

Além disso, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são fundamentais para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Os professores devem receber uma formação inicial sólida que aborde os princípios da educação inclusiva, as

estratégias pedagógicas diferenciadas e as preferências curriculares. Além disso, a formação contínua e a reflexão sobre a prática são essenciais para aprimorar as habilidades e habilidades dos professores na promoção da educação inclusiva. A colaboração com instituições de ensino superior e a participação em programas de desenvolvimento profissional podem fortalecer a capacidade dos professores de atender às necessidades educacionais dos alunos com NEE.

Ao analisar os avanços e desafios identificados na implementação da educação inclusiva em Moçambique, torna-se evidente que há um compromisso em promover uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva efetiva. A colaboração entre autores, pesquisadores e profissionais da área é fundamental para aprimorar o conhecimento e as práticas nesse campo.

Através da discussão entre os autores mencionados e a incorporação de suas perspectivas teóricas, é possível fortalecer a confiança e a fundamentação do artigo científico. A inclusão de diferentes pontos de vista enriquece a discussão, permitindo uma análise mais completa e abrangente da implementação da educação inclusiva em Moçambique. Ao estabelecer diálogos e debates entre esses autores, o artigo científico ganhará maior robustez e validade, encorajando a disseminação do conhecimento e o avanço da educação inclusiva no país.

Em conclusão, este estudo investigou a implementação da educação inclusiva no contexto moçambicano, destacando avanços inovadores, bem como desafios a serem enfrentados. Com base nos resultados apresentados, podemos afirmar que há um compromisso em promover uma educação inclusiva e de qualidade em Moçambique, conforme evidenciado pela presença equilibrada de professores de ambos os sexos, a formação acadêmica dos docentes e a experiência prévia no ensino de alunos com NEE.

No entanto, há desafios importantes que precisam ser superados para garantir o pleno sucesso da educação inclusiva. Esses desafios incluem a falta de formação especializada para os professores, a falta de recursos e apoio adequado, a falta de colaboração entre as escolas e a não observância rigorosa do programa de ensino. Para superar esses desafios, é essencial investir na formação contínua dos professores, desenvolver estratégias de adaptação curricular e garantir recursos adequados para atender às necessidades dos alunos com NEE.

Além disso, é necessário promover uma cultura inclusiva na sociedade moçambicana, combatendo estereótipos e preconceitos e sensibilizando a comunidade em geral sobre a importância da inclusão. Isso requer a colaboração de várias partes interessadas, incluindo professores, famílias, comunidades e autoridades educacionais. É fundamental criar um ambiente acolhedor e inclusivo em todas as escolas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade, independentemente de suas habilidades ou características individuais.

Por fim, este estudo contribui para a compreensão da implementação da educação inclusiva em Moçambique, destacando a importância de abordagens abrangentes e colaborativas. Ao incorporar diferentes perspectivas teóricas e comprovativas empíricas, o artigo científico busca fornecer uma visão abrangente do estado atual da educação inclusiva no país. Espera-se que essas descobertas estimulem futuras pesquisas e iniciativas que promovam ainda mais a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais em Moçambique.

A implementação da educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, e requer o envolvimento de todas as partes interessadas. Somente através de um compromisso coletivo e ações coordenadas será possível criar um sistema educacional educacional inclusivo, no qual todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para avançar na implementação da educação inclusiva em Moçambique, é fundamental que haja um compromisso contínuo por parte das autoridades educacionais, professores, famílias e comunidades. Essa abordagem holística requer um investimento significativo em recursos humanos, financeiros e infraestrutura, bem como uma mudança de mentalidade e atitudes em relação à diversidade e inclusão.

Uma área-chave de intervenção é a formação e capacitação dos professores. Como destacado por diversos estudos, os professores desempenham um papel fundamental no sucesso da educação inclusiva. Portanto, é essencial que eles recebam formação especializada em educação inclusiva, com abordagem nas necessidades específicas dos alunos com NEE. Essa formação deve abordar estratégias de ensino diferenciadas, adaptação curricular, uso de recursos e tecnologias, bem como o desenvolvimento de habilidades socó-emocionais para promover um ambiente acolhedor e inclusivo. Além disso, é importante promover o intercâmbio entre os professores, tanto dentro das escolas quanto entre diferentes instituições educacionais. A colaboração e a

partilha de experiências e boas práticas são fundamentais para fortalecer as práticas educacionais inclusivas. Por meio de redes de intercâmbio e comunidades de prática, os professores podem aprender uns com os outros, compartilhar recursos e desenvolver soluções conjuntas para os desafios enfrentados no contexto da inclusão.

Outro aspecto relevante é a necessidade de promover a conscientização e sensibilização da comunidade em geral sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Isso pode ser feito por meio de campanhas de conscientização, programas de educação inclusiva nas escolas, envolvimento das famílias e parcerias com organizações da sociedade civil. O objetivo é combater estereótipos, preconceitos e detecção, e promover uma cultura de respeito, empatia e igualdade. No entanto, é importante reconhecer que a implementação da educação inclusiva em Moçambique enfrentou desafios e socioeconômicos. A falta de recursos, infraestrutura precária e desigualdades regionais são obstáculos que precisam ser observados. É necessário um investimento contínuo em infraestrutura adequada, recursos educacionais, equipamentos adaptados e acesso a serviços de apoio, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e apoio psicossocial.

Além disso, é importante que as políticas e diretrizes educacionais sejam actualizadas e definidas com os princípios da educação inclusiva. Isso inclui a revisão dos currículos, a adaptação dos materiais didáticos e a garantia de que as estimativas sejam acessíveis a todos os alunos, levando em consideração suas necessidades individuais. No âmbito da pesquisa, é fundamental continuar investigando e documentando as práticas educacionais inclusivas em Moçambique. Estudos longitudinais e estimativas sistemáticas podem fornecer insights valiosos sobre o impacto das intervenções e identificar áreas que seriam de maior atenção e investimento. Além disso, é importante promover investigação sobre as melhores práticas de ensino inclusivo em diferentes contextos, levando em consideração as especificidades culturais, linguísticas e socioeconômicas de Moçambique. Isso permitirá o desenvolvimento de metodologias e estratégias adaptadas à realidade local, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Um aspecto crítico a ser definitivamente é a participação ativa das famílias e da comunidade no processo de educação inclusiva. O envolvimento dos pais no entendimento e implementação das estratégias de apoio é fundamental para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas. Além disso, é importante promover

espaços de diálogo e colaboração entre escola, famílias e comunidades, de modo a fortalecer as parcerias e construir uma base sólida para a educação inclusiva. No contexto da educação inclusiva, é importante adotar uma abordagem baseada nos direitos humanos, reconhecendo que todos os alunos têm o direito fundamental à educação de qualidade, independentemente de suas capacidades ou características individuais. Isso implica em assegurar que as políticas e práticas educacionais estejam em conformidade com as convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

Por fim, é fundamental destacar a importância do monitoramento e avaliação contínua para garantir o aprendizado das políticas e práticas educacionais inclusivas. A coleta regular de dados sobre o progresso dos alunos, a participação dos professores, o acesso a recursos e o impacto das intervenções permite identificar lacunas, ajustar estratégias e tomar decisões controladas para melhorar a qualidade da educação inclusiva. Em resumo, a implementação da educação inclusiva em Moçambique requer um esforço conjunto de todas as partes interessadas. É necessário um compromisso político forte, investimento adequado em recursos e formação, promoção de parcerias colaborativas e promoção de uma cultura inclusiva. Ao enfrentar os desafios existentes e aproveitar as oportunidades, Moçambique pode avançar na construção de um sistema educacional inclusivo, que promova a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os seus alunos.

Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar moçambicano. Através da coleta de dados e análise, foi possível identificar diferentes aspectos relacionados à implementação da educação inclusiva em Moçambique e suas intenções para a promoção de uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os alunos. Os resultados obtidos revelaram que a presença equilibrada de professores do sexo feminino e masculino nas escolas participantes pode ser considerada um aspecto positivo para a implementação da educação inclusiva. A presença de professores pode contribuir para melhorias na educação de meninas, especialmente em países em desenvolvimento, enquanto a presença de professores com deficiência ou necessidades especiais pode promover uma cultura mais inclusiva nas escolas.

No entanto, os resultados também apontaram desafios a serem superados, como a falta de formação específica em educação inclusiva e a não observância do programa de ensino por parte dos professores. Esses aspectos podem comprometer a prática educacional inclusiva e a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A análise dos resultados também destacou a importância da formação contínua dos professores, o intercâmbio entre colegas de escolas diferentes, a pesquisa sobre novas metodologias de ensino e o envolvimento das famílias e comunidade no processo de educação inclusiva. Esses aspectos foram identificados como elementos-chave para o fortalecimento da educação inclusiva em Moçambique.

É fundamental que as autoridades educacionais e os professores estejam comprometidos em superar os desafios identificados e implementem práticas educacionais inclusivas que garantam o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos. Isso requer investimento em formação e recursos, desenvolvimento de parcerias colaborativas e promoção de uma cultura inclusiva nas escolas e na sociedade como um todo. A pesquisa também indicou a necessidade de monitoramento e avaliação contínua para garantir o curso das políticas e práticas educacionais inclusivas. A coleta de dados regulares e a análise dos resultados são essenciais para identificar lacunas, ajustar estratégias e tomar decisões visando melhorar a qualidade da educação inclusiva em Moçambique.

Em conclusão, a exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar moçambicano é um desafio que precisa ser enfrentado com orientação e compromisso. A implementação da educação inclusiva requer esforços conjuntos de todas as partes interessadas - autoridades educacionais, professores, famílias e comunidades. Somente através de uma abordagem abrangente e colaborativa, baseada nos direitos humanos e no respeito à diversidade, Moçambique poderá garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

Al-Samarraie, H. et al. (2018). Percepções de professores em relação à educação inclusiva em escolas primárias da Malásia. *Jornal Internacional de Instrução*, p.391-406.

Carvalho, F. et al. (2018) Entendimento do espectro autista por pais/cuidadores – estudo descritivo. Rev. Cient. Sena Aires, v.2, n.7, p.105-116, 2018.

Cordeiro, A.M., Pimenta, V.M., & Almeida, M.L. (2020). *Qualidade da educação rural em Moçambique: Análise de uma escola privada de baixo custo*. *Ciências da Educação*, p.47-98.

Costa, E.et al. (2017). As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, Porto Alegre, p.31-39.

Costa, J. Almeida. *Dicionário de Língua Portuguesa.* Porto Editor, s/d, Porto.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca.

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Escolaridade e deficiência: Uma abordagem centrada no ser humano para políticas e práticas*. Routledge.

Filmer, D. (2008). Deficiência, pobreza e escolaridade nos países em desenvolvimento: resultados de 11 pesquisas domiciliares. *The World Bank Economic Review,* p.141-163.

Gallagher, D. et al. (2015). *Educação inclusiva: um guia prático para apoiar a diversidade na sala de aula*. Routledge.

Gurgel, AR, da Silva, AJ, Silva, FB, & Silva, MA (2017). Desafios na prática da educação inclusiva: A percepção dos professores. *International Journal of Development Research,* p.11719-11723.

Kalyanpur, M., & Harry, B. (2012). *Preparação de professores para a educação inclusiva: crítica, mas negligenciada*. *Journal of Teacher Education*, p.390-395.

Mantoan, M.(2003) Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. 2008. *Regulamento Geral do Ensino Básico.*Maputo*, MINED*

Mertens, D. (2009). *Pesquisa e avaliação transformadora*. Guilford Press.

MINED(1998). *Planos Estratégicos da Educação (1999-2003 e 2012-2016*). Maputo, MINED.

Ministério da Educação de Moçambique. (2008). *Política Nacional de Educação Inclusiva*. Maputo: MINED.

Nabunya, P. (2018). *Explorando os desafios enfrentados pela educação inclusiva em escolas primárias rurais em Uganda*. *Ciências da Educação*, Kampala.

Nhamposse, A. (2019). “Educação Inclusiva: uma reflexão sobre a formação do formador do ensino básico para necessidades educativas especiais”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., (Org.). *Necessidades educativas especiais:* acesso, igualdade e inclusão (Org.), Educar-UP, Maputo, Setembro.

Oliveira, S. et al. (2019). Inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares: o papel da formação especializada de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,* p.1891-1911.

Quaresma, R. et al.(2018). *Comentários à legislação constitucional aplicável às pessoas portadoras de deficiência.* Rio de Janeiro: Forense.

Santos, C. A, Cardoso, L.L., & Almeida, L.S. (2019). *A importância da formação de professores para a educação inclusiva*. *Jornal Internacional de Aprendizagem, Ensino e Pesquisa Educacional.* p.206-221.

Santos, C.A, Cardoso, L.L, & Almeida, L.S. (2015). Educação inclusiva e o desafio da diversidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Rio de Janeiro, p.21-34.

Santos, O. et al. (2009). Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: Uma análise da produção científica. *Educação*, Rio de Janeiro, p.346-354.

Sleeter, C. (2008). *Educação multicultural crítica e a inclusão de alunos com deficiência*. Theory into Practice, p.102-109.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca, e Enquadramento da Acção Necessidades Educativas Especiais*. Unesco, 1994.

Vigotski, Lev Semenovitch. (1991). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): AKUNGONDO, Patrícia Aunauyatile Cesário. Exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar Moçambicano. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.216-243, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Akungondo, Patrícia Aunauyatile Cesário.(out.2023). Exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar Moçambicano *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 216-243.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.244-263 | out. 2023.

As metodologias ativas de aprendizagem: reflexões subsidiárias nas escolas do I ciclo em Angola

José Corindo Muaquixe *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-3179-5814

RESUMO
A discussão a respeito das metodologias ativas tem se mostrado mais viva, tomando posição de grande relevo naquilo que são os objetivos da escola nova. Tratam-se de concepções voltadas ao processo de ensino-aprendizagem que centralizam o aluno e desconstroem ideias segundo as quais dão insistência do ensino com teor tradicionalista. É nosso objetivo, com a presente pesquisa, discutir as formas de como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem de matérias nas escolas do I ciclo em Angola. A natureza metodológica desta pesquisa é bibliográfica, ou seja, esta pesquisa explora distintivos documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do I ciclo em Angola. As principais conclusões apontam para a falta de análise prévia de programas de disciplinas por parte de professores, juntamente os gestores de escolas, que deviam fazer recurso às metodologias ativas de aprendizagem para, de facto, refletirem os programas recebidos do Ministério de Educação (doravante, MED), com o intuito de tornarem os conteúdos programáticos flexíveis e geradores de aprendizagem significativa na sala de aula. Os currículos e os programas elaborados pelo MED apresentam terminologias com reflexo ao tradicionalismo, porque não refletem as especificidades ou os problemas educativos de cada contexto ou província de Angola, independentemente daquilo que cada localidade tem como insuficiências, são de cumprimento rigoroso os programas elaborados em Luanda, logo, os programas refletem a realidade de Luanda não de cada canto de Angola. Durante a prática docente educativa, os professores dificilmente fazem recurso às distintivas metodologias ativas de aprendizagem para tornarem as suas aulas inovadoras, geradoras do conhecimento significativo e, sobretudo, que posicionam o aluno como sujeito extremamente ativo na aprendizagem. Outrossim, dificilmente, durante as avaliações, os alunos produzem ou relacionam aquilo que estudam com as suas realidades, porque algumas provas obrigam o aluno a fazer cópia total de aulas, ou seja, ouvir e memorizar os conteúdos estudados para serem mostrados nas provas, não dão oportunidade para o aluno refletir e recriar.

PALAVRAS-CHAVE
Ensino-aprendizagem; Metodologias ativas; Educação.

Active learning methodologies: subsidiary reflections in The I Cycle Schools in Angola

ABSTRACT
The discussion about the active methodologies took a position of great importance in what are the objectives of the new school. These are conceptions aimed at the teaching-learning process that centralize the student and deconstruct ideas according to which they insist on teaching with a traditionalist content. It is our objective, with this research, to discuss the ways in which active methodologies can contribute to the learning of subjects in the schools of the first cycle in Angola. The methodological nature of this research is bibliographical, that is, this research explores distinctive documents that guide the teaching-learning process in the schools of the first cycle in Angola. The main conclusions point to the lack of prior analysis of curricula of subjects by teachers, together with school managers, who should make use of active learning methodologies to, in fact, reflect the programs received from the Ministry of Education (hereinafter, MED), in order to make the programmatic contents flexible and generate meaningful learning in the classroom.

* Licenciado, Professor de Língua Portuguesa, Escola Pedagógica da Lunda Norte da Universidade Lueji A´Nkonde/Angola. Email: josemuaquixe@gmail.com

The curricula and programs developed by the MED present terminologies that reflect traditionalism, because they do not reflect the specificities or educational problems of each context or province of Angola, regardless of what each locality has as insufficiencies, the programs developed in Luanda are strictly adhered to, so the programs reflect the reality of Luanda not every corner of Angola. During the educational teaching practice, teachers hardly make use of the distinctive active learning methodologies to make their classes innovative, generating significant knowledge and, above all, positioning the student as an extremely active subject in learning. Moreover, it is difficult during the evaluations that students produce or relate what they study to their realities, because some tests force the student to make a total copy of lessons, that is, to listen and memorize the contents studied to be shown in the tests, do not give the opportunity for the student to reflect and recreate**.**

KEYWORDS
Teaching-learning; Active methodologies; Education.

Mana aha alukongesela: ukwaso wakutwala ku maxikola atangu a mwangola

MUGIMBU (COKWE)
Ha kutala ku ilumbu ya kulongeselanayo, ya twama ngo xindo akusopa waze longuexi aku xicola yaha. Inalumbununa mana waze akutala malonguexi ngo ene akwa xicola, mba yino milimo ina handjika ngo ndo kwetxa itanga ya xikola ikulu, alionze ndo kutala ku itanga ya xicola yaha. Yino milimo muisopa kutxi itanga ya xicola yaha muikwasa Xicola já mwangola. Twailinga ha kufupa nhi kutalatala mikanda yeswe ya nguvulu ya kulumbununa milonga yeswe yize ya kupalika maxicola a mwangola. Haku manhisa milimo yino twaheta ha xindo ngo malongexi kexi ku twama hanga atale ha maximbo maximbo mikanda yize nguvulu wa maxikola aku hana, ayo kexi ku kwata mana nhi itanga yeswe ya xicola yaha hanga ailingue muze analongesa. Mikanda yeswe nguvulu wa maxikola akutetela ku maxikola a mwangola yaku lumbunuyna itanga ya xicola ikulu, ixikutala milonga yize ya sali nhi Sali. Malongexi nhi ayo katwama nhi itanga ikulu, mumu ayo kakuzanga ngo yize ayo malonguesa eswe ndo ma ilinga yeswe ize akulongesa.

XINDAKENIO YIAKO
Ilongeso-inhingiko; Itanga Yaha, Kulongesa.

Notas Introdutórias

Desde os tempos remotos, o processo de ensino-aprendizagem foi vocacionado à transformação do homem com vista a decidir, transformar e deliberar as questões imperativas dentro da sociedade, por isso, durante a prática docente educativa, o professor precisa de pensar e repensar na sua atuação na sala de aula, não é uma questão, apenas, de ministrar a matéria, mas refletir como os seus alunos aprendem, o que seria necessário para que eles expandissem, ainda mais, os conhecimentos e, sobretudo, gerar uma consciência crítica no seio deles.

Quem ensina, desde então, precisa inovar as suas aulas, para que o aluno, a partir de sua experiência, vivência e cultura, desenvolva as suas capacidades, habilidades e competências de forma significativa. Tratam-se de aulas em que, a partir delas, é possível o aluno produzir o conhecimento virado aos desafios e à solução de demandas

cotidianas. No amontoado de metodologias, o professor deve ser capaz de fazer seleção ou escolha de métodos que vão tornar as suas aulas mais contextualizadas, eficazes e eficientes, com vista a acautelar a aprendizagem significativa do aluno. Percebe-se, deste modo, a importância de utilização de metodologias para auxiliar as aulas ministradas, aliás, são as metodologias com as quais as atividades docentes educativas são efetivamente organizadas de acordo aquilo que são os objetivos almejados.

A presente pesquisa discute as formas de como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem de matérias nas escolas do I ciclo em Angola, nomeadamente os benefícios e resultados protagonizados por estas metodologias. Isso podemos ratificar nas palavras de Moran (2018), quando diz que as metodologias ativas são baseadas na centralização e participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida[1]. Na mesma senda, corroboram Sousa, Vilaça e Teixeira (2020, p. 35), quando explicam que:

> A principal finalidade desta metodologia é a de fazer com que os estudantes produzam conhecimento por meio de desafios e solução de problemas. Neste caso, o discente precisa se esforçar para explorar as soluções possíveis dentro de um contexto específico, utilizando-se de diversos recursos disponíveis.

Podemos, pois, destacar que as metodologias ativas demarcam que já não faz sentido quando o professor se posiciona como protagonista, o centro das atenções, o *holofote* que mais ilumina na sala de aula. Elas concedem ao aluno o seu verdadeiro papel, o de sujeito ativo na aprendizagem, põem o aluno com a *mão na massa*, ainda assim, trazem à tona a ideia de que o aluno não é um depósito, onde o professor pode guardar qualquer fardo.

De cunho **bibliográfico**, esta investigação explora distintivos documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do I ciclo em Angola, nomeadamente, o que os programas e o currículo emanam como forma de operacionalização de conteúdos em todas as escolas do Iº ciclo em Angola, as temáticas ou dosificações e os enunciados de provas elaborados pelos professores, para, deste modo, refletirmos e discutirmos as necessidades de se traduzir aulas ministradas pelos

[1] A aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades, (MORAN, 2018).

professores em significativas ou geradoras de aprendizagem eficaz e eficiente. Por conseguinte, o objetivo desta pesquisa está delineado em discutir as formas de como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem de matérias nas escolas do I ciclo em Angola.

Com base no exposto acima, a pergunta de partida desta investigação prende-se em: como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem de matérias nas escolas do I ciclo em Angola? A elaboração desta pesquisa parte da experiência que temos como professor do I ciclo, onde temos vindo a notar que há, no seio de escolas do I ciclo, uma forte insistência na concepção tradicionalista. Podemos destacar (3) três aspetos dos quais figuram como motivo deste estudo:

a)Os currículos e os programas[2] elaborados pelo MED (Ministério de Educação) apresentam terminologias com reflexo ao tradicionalismo, não refletem as especificidades ou os problemas educativos de cada contexto ou província de Angola, independentemente daquilo que cada localidade tem como insuficiências, o programa é de cumprimento rigoroso. Portanto, os programas são elaborados em Luanda, ou seja, refletem a realidade de Luanda, mas não aquilo que cada canto de Angola tem como insuficiências de ensino;

b)Quando os programas são direcionados às escolas, antes de elaboração de temáticas, dificilmente são refletidos localmente, de modo a protagonizar a inovação segundo os dilemas encontrados nos alunos de cada escola;

c)Durante a prática docente educativa, os professores dificilmente fazem recurso às distintivas metodologias ativas de aprendizagem para tornar as suas aulas inovadoras, geradoras de conhecimento e, sobretudo, que posicionam o aluno como sujeito extremamente ativo de aprendizagem. Outrossim, dificilmente, durante as avaliações, os alunos produzem ou relacionam aquilo que estudam com as suas realidades, algumas provas obrigam os alunos a fazer cópias totais de aulas, ou seja, ouvir e memorizar os conteúdos para mostrar nas provas, tal como lhes foi ensinados, não dão oportunidades ao aluno para construir, refletir e criar, a partir do conhecimento obtido quer nas aulas, quer no dia a dia.

A partir daquilo que figura como objetivo o presente estudo vem principalmente desencorajar a concepção tradicionalista com reflexo ao comportamentalismo, ou seja,

[2] Programas de disciplinas de Língua Portuguesa, Química, Educação Visual e Plástica, Biologia, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação Laboral, Física, Língua francesa/inglesa, Educação Física, Geografia, História e Empreendedorismo.

subsidia a necessidade de se adotar nas escolas do I ciclo em Angola as metodologias ativas que assentam na ação e nas atividades do aluno, dando privilégio ao diálogo aberto entre o professor e o aluno, no qual o professor é visto como motivador ou aquele que tem o papel de mediar a aprendizagem do aluno.

1.Pressupostos teóricos sobre contextualização do processo de ensino-aprendizagem em Angola

A educação em Angola, desde a era colonial, dificilmente refletiu matriz desejável, quando o colono se instalou em Angola, apesar de estabelecer aliança entre o Reino do Kongu e o Reino de Portugal, a sua intenção para com o povo angolano esteve assente ao esclavagismo, alienou os hábitos, a cultura e enraizou aos angolanos o analfabetismo. “Foram cinco séculos de subjugação, sem direito à educação qualificada e com índices de analfabetismo elevadíssimos” (MAYEMBE, 2016, p.34).

As crianças, adultos, sem dó, eram pegos para servirem de mão-de-obra do colonizador, dito de outro modo, havia recrutamento massivo de pessoas adultas, crianças e alunos nas escolas para trabalhos dos colonizadores. Isto afetava não apenas as estruturas familiares como também prejudicava a frequência escolar das crianças, (MUACA, 1991, *apud* MAYEMBE, 2016).

Os angolanos, na procura de autonomia social e política, com a obrigação imprescindível de se criar movimentos que reivindicariam contra o colonialismo português, tiveram um grande impacto. Depois de muitas lutas, em 1975, Angola conquistou a sua independência e, consequentemente, houve motivos para se gizar políticas que poderiam nortear ou sustentar o processo educativo.

> Todavia, o Ministério da Educação e Cultura tinha a responsabilidade de executar as políticas educacionais elaboradas pelo governo com a finalidade de transformar o país em uma sociedade igualitária em que se buscava a recuperação da economia que passava pelos esforços da formação rápida e massiva de quadros, políticos e acadêmicos, tecnicamente capazes (VIEIRA 2006, *apud* MAYEMBE, 2016, p. 40).

Uma das grandes dificuldades que o governo angolano teve, depois da independência, foi a formação de quadros para sustentar o ensino em cada canto de Angola. Para o efeito, foi fundamental estabelecer relações diplomáticas com outros países, tal como podemos confirmar em Nguluve (2010) *apud* Mayembe (2016, p. 40):

> Com base nas primeiras relações diplomáticas, o governo de Angola trouxe para o país técnicos estrangeiros vindos das Repúblicas Socialista de Cuba, Rússia, Bulgária, Vietnã e Hungria. Essa cooperação de

> Angola com os professores estrangeiros devia-se a questões políticas e ideológicas dos países não alinhados.

Com vista à consolidação da independência nacional, o partido que sustentava o governo angolano criou, para a sua implementação, estratégias de políticas educativas com o intuito de se ter um ensino razoável e qualitativo, partindo do pessoal quadro que podia assegurar o ensino. Daí surge a **primeira reforma educativa de 1978-2000.**

A primeira reforma educativa teve várias medidas de atuação, dentre elas sublinha-se a exaltação dos hábitos, da cultura dos angolanos, combater a opressão colonial plantada no seio dos angolanos, desenvolvimento da educação com bases na valorização da cultura dos angolanos, desenvolvimento da justiça social e democracia política. Com esta reforma, o governo pensa numa nova era do sistema educativo, considerando a medida precisa de se mudar a educação ineficiente e limitada herdada do colono português, elaboração de programas que sustentariam o ensino com cariz angolano e produção de manuais (NGULUVE, 2006).

Segundo Marques (2007) *apud* Mayembe (2016), a proposta da primeira reforma educativa de 1978 apresentava quatro polos fundamentais, a citar: a lógica da dialética da qualificação, a justificativa pela busca da qualidade, a temática da descentralização, participação e autonomia e o princípio e processo de flexibilização. O ensino de qualidade, o resgate da cultura e hábitos dos angolanos, a busca pela educação dos angolanos e para os angolanos, a criação de políticas educativas contextualizadas foram elementos de bandeira da primeira proposta de reforma educativa em Angola. A estrutura do sistema de ensino angolano, na primeira reforma educativa, era assegurada por educação pré-escolar, ensino de base, ensino médio ou pré-universitário e ensino superior, tal como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Estrutura do sistema de ensino angolano na primeira reforma educativa

Educação pré-escolar	Ensino de base	Ensino médio ou pré-universitário	Ensino superior
Creche	1.º nível = 1.ª à 4.ª classes (obrigatório)	Médio normal (9.ª à 12.ª)	1.º nível (do 1.º ao 3.º ano) (Bacharelato)
Jardim de infância	2.º nível = 5.ª à 6.ª classes (formação profissional)	Médio técnico (9.ª à 12.ª)	2.º nível (do 4.º ao 5.º ano) (Licenciatura)

Iniciação	3.º nível = 7.ª à 8.ª classes (formação profissional)	Pré-universitário (9.ª à 11.ª)	

Fonte: Nguluve (2006, p. 88).

A implementação da primeira reforma educativa se constituiu como um momento desafiante. Nesta altura, Angola encontrava-se sob processo de reconstrução política. Depois da independência, adotou um novo sistema de educação e de ensino caracterizado, essencialmente, por uma maior oportunidade de acesso à educação e à continuidade de estudos, pela gratuitidade do ensino e do aperfeiçoamento permanente do pessoal docente (ANGOLA, 2001, p. 14).

Considerando os estudos feitos pelo MED em 1986 a respeito de falhas de organização do sistema de ensino, os resultados de aprendizagem por parte de alunos, de acordos assinados pelo governo de Angola sobre a educação para todos no mundo, em Jomtien de 05 a 09 de Março de 1990, do Fórum Mundial de Educação para todos, em Dakar, de 26 a 28 de Abril de 2000, culminaram com a implementação da **segunda reforma educativa no ano de 2001** (MAYEMBE, 2016).

De acordo com INIDE (2009) *apud* MAYEMBE (2016), a segunda reforma educativa tinha como foco a perspetiva da expansão da rede escolar, melhoria da qualidade de ensino, reforço da eficácia do sistema de educação e equidade do sistema de educação. Perante um quadro de melhoria de ensino, o governo angolano fez saber, através do MED, que havia necessidades de se restruturar o ensino, que implica a adoção de um ensino realístico, que estivesse de acordo ao contexto, partindo de

> reformulação, em profundidade, dos objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana, melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos, formação inicial e em exercício dos professores, modernização e reforço da inspeção escolar, melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares, melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo nas escolas, garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, a relação entre a escola e a comunidade (INIDE, 2009 *apud* MAYEMBE, 2016, p. 60).

Pois o que nos chama atenção no parágrafo acima é a estrutura e os meios pedagógicos adequados à realidade angolana. Angola, desde as políticas reformistas, nunca alcançou o estatuto de ensino contextualizado. Tal como sublinhamos antes, é

importante que se elaborem os programas para a operacionalização de conteúdos nas escolas, desde que reflitam aquilo que são as necessidades de cada localidade através de fator contexto. Como uma escola do Iº ciclo no Candjamba[3] pode ministrar mesmíssimas matérias que a do Dundo[4]? Será que os problemas de ensino do Candjamba são iguais aos do Dundo? Logo, é importante que, quando o MED remeter os programas nas escolas, fundamentalmente, possam refletir a realidade, para, de facto, ocasionar o ensino significativo.

O MED (2004), citado por Mayembe (2016), observa algumas fases de implementação da segunda reforma educativa, como por exemplo:

1.ª **Fase de preparação**, em 2003: consubstanciou-se na criação de condições e de realização de atividades para a aplicação do novo sistema da educação, a elaboração de novos planos e programas curriculares, a formação do pessoal docente e gestores escolares, aquisição de recursos de ensino e de equipamentos escolares, a adequação do sistema de administração e gestão de instituições;

2.ª **Fase de experimentação**, em 2004: na seleção de escolas modelos e de professores experientes para aplicação experimental dos novos planos, programas curriculares e materiais pedagógicos;

3.ª **Fase de Avaliação e Correção**, em 2005: consubstanciada na identificação dos problemas dos professores e dos materiais didáticos, consequentemente, voltava-se para a correção de possíveis falhas;

4.ª **Fase de Generalização**, em 2006: baseada na aplicação de novos currículos, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos em toda a extensão territorial e em todos os estabelecimentos escolares;

5.ª **Fase de Avaliação Global**, em 2011: procedeu-se à avaliação de todo o sistema de ensino, incluindo currículos, processo de ensino-aprendizagem, formação de professores, administração e gestão escolar e recursos materiais.

Síntese: tanto a primeira reforma educativa, como a segunda tiveram objetivos apoiados na premência de adoção de estratégias que podiam responder às insuficiências no processo de ensino-aprendizagem em Angola. Por isso, tratou-se a questão da elaboração de novos planos e programas curriculares, a qualificação do pessoal docente, segundo as especialidades, a qualificação de gestores escolares, a aquisição de recursos

[3] Localidade rural que dista a 20 km do Dundo.
[4] Capital da Lunda Norte/Angola.

didáticos e equipamentos escolares, a contextualização do sistema de administração em todas as escolas em Angola.

1.1Currículo escolar do I ciclo em Angola: Caracterização global e objectivo

De acordo com Lopes (2016), o currículo escolar é um plano pedagógico e institucional, que visa saber e define como trabalhar o processo de ensino e aprendizado dos estudantes sistematicamente, ou seja, o currículo escolar apresenta o conjunto de vias norteadoras de ações educativas e serve como guia que vai orientar o processo de ensino-aprendizagem, desde as matérias a serem ministradas, os objetivos às competências desenvolvidas num dado ciclo de ensino.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do I ciclo em Angola, há um conjunto de disciplinas ministradas de acordo os objetivos do currículo educativo, ou seja, todas as aulas ministradas obedecem a um conjunto de pressupostos gizados nos programas e nas temáticas (dosificações), com o intuito de desenvolver competências segundo os objetivos que figuram no perfil de entrada e saída do aluno.

Figuram como objetivos gerais do subsistema de ensino geral assegurar a formação harmoniosa e qualitativa que permitam o desenvolvimento de habilidades em todos os aspectos, desenvolver o espírito investigador que protagonize ao aluno o saber-fazer com certa eficácia e eficiência, assegurar às novas gerações a vocação profissional que visa inseri-los na vida ativa (INIDE, 2019).

À luz do artigo 32.º, da Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, as escolas do Iº Ciclo do ensino secundário têm como objetivos específicos, segundo o plano curricular, os seguintes:

a) Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;

b) permitir a aquisição dos fundamentos das ciências e de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes;

c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica;

d) Aprofundar os fundamentos de uma cultura humanística, baseada nos valores morais, éticos, cívicos e patrióticos;

e) Aprofundar a formação técnica, cultura e artística que constitui suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida ativa;

f) Criar hábitos de trabalho individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica e de adaptação à mudança;

g) Promover o empreendedorismo, desenvolvendo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para a vida ativa e o espírito de iniciativa, criatividade e autonomia (INIDE, 2019 p. 18).

O Iº Ciclo abarca três classes, aceitar: 7.ª, 8.ª e 9.ª que estão estruturadas de formas a permitirem a aquisição e consolidação de conhecimentos, habilidades com base nas formas como os temas dos conteúdos de determinadas disciplinas são distribuídos. Com base nisso, o plano de estudo é organizado em 13 disciplinas com a implementação de Empreendedorismo, como, por exemplo, Língua Portuguesa, Química, Educação Visual e Plástica, Biologia, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação Laboral, Física, Língua francesa/inglesa, Educação Física, Geografia, História e Empreendedorismo (INIDE, 2019).

2.Os programas escolares do I ciclo em Angola

Nas escolas do I ciclo em Angola, o programa guia a operacionalização de matérias nas escolas para o alcance de metas estabelecidas no ensino. Este mecanismo é feito com base na sistematização de conteúdos dobrados ao currículo que caracteriza uma determinada classe. Para entender sobre o significado de programa, podemos referir que esta palavra encerra em si significações variadas cujas ideias tendem para vários pontos, contudo, é nosso interesse abordar o programa no sentido de série ordenada de operações que vão permitir preconizar objetivos determinados. Diogo (2010, p.12) refere que o programa na área de ensino “orienta o conteúdo e o caminho a ser percorrido para alcance dos objetivos predeterminados no currículo”.

Apontando para este assunto, podemos destacar que as finalidades e os objetivos de disciplinas no I ciclo gizados no programa apontam principalmente para o desenvolvimento curricular do estudante, proporcionando-lhe valências que vão responder às exigências e aos desafios sociais. Desta forma, pelo caráter descritivo e regulador que o programa tem, vai servir como instrumento fundamental no ensino-aprendizagem, onde assentam os objetivos gerais e os conteúdos que o professor vai lecionar em cada ano letivo e/ou trimestre.

O programa de disciplina no I ciclo é caraterizado por elementos, a citar: introdução geral à disciplina, finalidade de disciplina, objetivos gerais de disciplina, conteúdos programáticos e processos de operacionalização, sugestões metodológicas, avaliação e bibliografia (MED, 2013). Vale sublinhar que a introdução geral, finalidade e os objetivos

gerais da disciplina abrangem a todas as classes (7.ª, 8.ª, 9.ª), mas os conteúdos e o modo de sua operacionalização dependem de classes onde se inserem.

Um dos dilemas que levantamos neste estudo tem que ver com as formas que se elaboram os programas. Referimos que apresentam terminologias com reflexo ao tradicionalismo, porque não refletem as especificidades ou os problemas educativos de cada contexto ou província de Angola, independentemente daquilo que cada localidade tem como insuficiências, é de cumprimento rigoroso o programa. Portanto, neles não se leva em conta o contexto, estuda-se conteúdos fragmentados que favorecem outra realidade. Assim, atentemo-nos às tabelas a seguir:

Quadro 2 – Programa de História

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
Tema Introdutório .....
Tema 1 - A Expansão Europeia e o Comércio à Escala Mundial .....
Tema 2 - A Era do Tráfico de Escravos Negros .....
Tema 3 - O Mundo na Idade Moderna e a Formação de Mentalidades .....
Tema 4 - As Revoluções Liberais, a Cultura e a Ideologia do Século XIX .....
Tema 5 - A Era Industrial .....
Avaliação .....
Total .....

Fonte: MED (2013), extraído do programa de História.

O programa de história descreve os acontecimentos do passado, mas é importante que, em casos de fomento de história local, não apenas traga conteúdos com uma taxa de 90% sobre a história mundial, é fundamental que os alunos estudem a história contextualizada, com o intuito de resgatar e permitir que tenham conhecimento significativo sobre os acontecimentos históricos que os caracterizam.

Quadro 3 – Programa de Geografia

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1º TRIMESTRE

Tema 1 - O que estuda a Geografia.

Subtemas:
1.1. O que estuda a Geografia.
1.2. As paisagens ou complexos naturais.
1.3. Divisão da Geografia.
1.4. Algumas ciências auxiliares da Geografia.

Objectivos gerais:
- Adquirir informação geral sobre o conteúdo da Geog observação de materiais que ilustrem a explicação (fo diapositivos, filmes, excursões, etc.);
- Compreender que as paisagens ou complexos naturais e s constituem o objecto de estudo da Geografia, ao observ Natureza, directa ou indirectamente;
- Relacionar o estudo da Geografia com outras ciências, s que estudam, também, algumas características do planeta

Fonte: MED (2013), extraído do programa de Geografia.

Considerando aquilo que é o objetivo dos programas de disciplina de História e Geografia, importa sublinhar que é fundamental tornar as aulas programáticas inovadoras, geradoras de conhecimento, que permitam que o aluno construa conhecimento, para evitar que ele, simplesmente, ouça e memorize os conteúdos com o intuito de os demonstrar na avaliação, tal como foram ensinados.

Quadro 4 – Programa de Língua Portuguesa

TEXTO NARRATIVO

Objectivos específicos:

- Consolidar a integração do texto narrativo nos domínios do oral e do escrito
- Reconhecer as características linguísticas deste tipo de texto;
- Inferir a super estrutura deste tipo de texto;
- Aprofundar a prática da sua escrita a partir de intenções variadas;
- Aperfeiçoar a competência escrita pela utilização de técnicas de auto heterocorrecção.

7ª Classe

Conteúdos:	Processos de operacionalização:
1. Situação de Comunicação. › As personagens; › A mensagem da narrativa.	› Caracterizar as personagens; › Determinar o seu papel na acção: principal e secundário; › Resumir oralmente o texto.
2. História e discurso. › A história: elementos; › O discurso: aspectos.	› Verificar os elementos da história: • Personagem, personagens; • Acção; • Tempo da acção; • Espaço. › Reflectir sobre os aspectos do discurso: • Identificar o narrador; • Narrador personagem/narrador não personagem; • Determinar a organização do tempo no discurso de progressão cronológica ou anacronia temporal (recuos ou avanços no tempo).
3. Estrutura da narrativa. › A situação inicial; › A complicação e a resolução; › A moral.	› Descobrir a situação inicial da história; › Descobrir a complicação e a(s) resolução(ões); › Verificar se o texto implica uma moral;

Fonte: MED (2014), extraído do programa de Língua Portuguesa

O programa de Língua Portuguesa (LP) no I ciclo, além de estudar português europeu e textos considerados clássicos na lusofonia, devia apresentar matérias autónomas, tendo em conta o contexto. Por isso, há necessidade de se fazer recurso às metodologias ativas de aprendizagem para que, a partir delas, se crie um conjunto de estratégias que possam facilitar a operacionalização de aulas. Logo, é de extrema importância que os alunos aprendam textos locais, que contam ou narram histórias ligadas a hábitos e à cultura local.

Por outro, não basta que nas escolas, apenas, se exalte o estudo de LP na vertente europeia (PE) observando um conjunto de regras que norteiam a fala e a escrita. É fundamental, também, refletir a LP no contexto angolano, segundo as suas particularidades ou características. Isto, de certa forma, pode permitir que as aulas sejam ricas e completas de diálogo aberto e autónomo, sem o aluno sentir-se inibido segundo a forma que se expressa.

Síntese: todos os conteúdos programáticos de disciplinas (Língua Portuguesa, Química, Educação Visual e Plástica, Biologia, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação Laboral, Física, Língua francesa/inglesa, Educação Física, Geografia, História e Empreendedorismo) são transportados de programa para a temática para que sejam ministrados nas salas de aulas. Entretanto, consideramos que, antes de serem ministrados, deviam ter uma análise prévia que responda a algumas insuficiências locais.

A referida análise prévia tem que ver com fazer recurso às metodologias ativas de aprendizagem para, de facto, se refletir os programas recebidos do MED, com o intuito de se tornar os conteúdos programáticos flexíveis e geradores de aprendizagem eficaz e eficiente. No momento de avaliação, tal como podemos verificar nos conteúdos programáticos acima (por exemplo, de História e Geografia), os alunos terão como obrigatoriedade desenvolver as respostas tal como estudam nas aulas, uma forma de procedimento que acaba por inibir o seu lado criativo e é, por isso, confinado ao tradicionalismo.

3.As Metodologias e construção do conhecimento

Antes de mais, importa sublinhar que as metodologias são um conjunto de métodos cuja finalidade consiste em traçar vias ou caminhos a serem seguidos para o alcance de uma meta ou um objetivo. Na atividade docente, o uso de metodologias figura como uma ação infalível do professor, as aulas são melhoradas dia após dia, quando o professor procura fazer recurso aos métodos que vão ajustar-se à tipologia da aula e, sobretudo, ao contexto de aprendizagem. Trata-se de uma preparação prévia que se consubstancia na utilização de meios e métodos que vão facilitar a aprendizagem ativa do aluno.

É tarefa do professor procurar adequar o que ensina para que o aluno, a partir disso, construa o conhecimento. Portanto, a construção do conhecimento do aluno depende daquilo que o meio ambiente lhe oferece, pois, ele pode construir o conhecimento individualmente, a partir da interação que tem num determinado grupo, das recomendações ou do auxílio do professor.

3.1.O que é isso a metodologia ativa?

O professor, durante a prática docente na sala de aula, precisa de pensar como poderá facilitar a compreensão do conteúdo que ministra, por isso, a sua aula deve

fundamentalmente ter o aluno como o componente primário. Ensinar implica quatro níveis de saber, a citar: saber-saber, saber-fazer, saber-ser/estar, saber-viver juntos. Logo, conhecer o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar é de extrema importância para aquele que ensina. Para tal, fazer recurso a diferentes metodologias é fulcral.

Mas, o que é isso de metodologia ativa?

Segundo Santos (2019, p. 6), a metodologia ativa é aquela onde os "alunos aprendem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável direto pela construção de conhecimento". Na mesma perspetiva, Moran (2018, s.p) assevera que:

> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

A respeito daquilo que os referidos autores abordam da metodologia ativa podemos destacar uma das peculiaridades fundamentais desta metodologia é exaltar o papel do aluno como construtor do seu conhecimento de forma autônoma, o aluno aparece como sujeito que participa ativamente na sua aprendizagem. A metodologia ativa valoriza o conhecimento quer seja informal ou formal dos alunos, nela o professor aparece como aquele que auxilia ou ajuda a aprendizagem, problematiza as aulas gerando o diálogo aberto e reflexivo na sala.

A aprendizagem significativa do aluno requer acompanhamento, nesse modelo, chama-se a figura do professor como aquele que conhece o seu educando em todos os seus aspectos de aprendizagem, aquele que motiva os seus alunos não apenas quando aprendem, mas também quando deixam de aprender, que imbui aos alunos autonomia na construção de conhecimento se revendo naquilo que produzem ou praticam na escola, tal como afirma Moran (2018, s.p):

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo

> deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores.

Há algumas exigências que pensamos serem ferramentas norteadoras da atividade docente educativa, isto é, séries de mecanismos que o professor que faz recurso às metodologias ativas observa ou acautela em suas aulas como, por exemplo, a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, o risco, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, o respeito à autonomia do ser do educando, o bom senso, a humildade, a tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, a apreensão da realidade, a alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, a curiosidade, a segurança, competência profissional e generosidade o comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, a liberdade e autoridade, a tomada consciente de decisões, o saber escutar, o reconhecimento de que a educação é ideológica, a disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos, (FREIRE, 2002).

As nossas aulas devem ser criativas e reflexivas, capazes de tornar o aluno como um ser diferente, dotado de capacidades e habilidades para solucionar as demandas sociais. Sousa, Vilaça e Teixeira (2020), apresentam algumas técnicas que o professor pode fazer recurso para tornar suas aulas geradoras de aprendizagem significativa como:

- **Aprendizagem colaborativa:** baseada em desenvolver habilidades nos alunos, como, por exemplo, o trabalho em conjunto, fazer e receber críticas que vão de certo modo melhorar o trabalho a ser desenvolvido, auxilia também na tomada de decisão, além de melhorar a comunicação com as outras pessoas.
- **O estudo de caso:** baseado no carácter exploratório de problemas, o aluno, nesta técnica, é desafiado a explorar sua capacidade de solucionar problemas de situações do mundo real, fazendo com que seja dotado de capacidade de investigação.

Ainda assim, acrescenta Moran (2018) as seguintes técnicas:

- **Inverter a forma de ensinar,** o aluno deve ter um prévio conhecimento daquilo que se constitui como aula, por isso, antes de se abordar um assunto, o professor recomenda aos alunos fazer estudo a respeito para quando se tocar no assunto parte-se

dos conhecimentos prévios. Logo, este tipo de técnica dá oportunidade ao aluno compartilhar sua compreensão sobre o assunto com os colegas e o professor segundo as pesquisas feitas e ainda assim gera interação, participações, discussões e sínteses sobre aquilo que constitui como objectivo da aula;

- **Aprendizagem baseada em investigação e em problemas,** nessa modalidade, os alunos, sob auxílio do professor, desenvolvem a habilidades de pesquisar, levantar questões e problemas e consequentemente apresentam soluções possíveis. As investigações feitas permitirão ao aluno ter capacidades de aprender através daquilo que descobre em suas pesquisas;
- **Aprendizagem baseada em projetos,** os alunos são envolvidos em tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. Por meio de projetos, os alunos mostrarão as suas criatividades e o senso;
- **Aprendizagem por histórias e jogos,** o professor pode relacionar a sua aula narrando uma história ou mesmo criando jogo, as histórias motiva e produzem reflexões que levam o aluno construir conhecimentos, Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real.

Síntese: de acordo com os postulados de Sousa, Vilaça e Teixeira (2020, p.39), as metodologias ativas,

> trazem benefícios gigantescos aos estudantes, tais quais: o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa.

Diante do exposto acima pelos referidos autores, podemos reter que as metodologias ativas surgem como meios norteadores de aprendizagem significativa dos alunos, inovam capacitando o aluno com uma certa autonomia na construção do conhecimento. Estas metodologias aparecem com uma concepção ideológica que visa superar os modelos tradicionais de ensino que consideram aluno como depósito para guardar qualquer fardo, mostraram que já não faz qualquer sentido quando nas aulas o aluno é aquele que apenas ouve, repete e memoriza os conteúdos.

Notas conclusivas

O processo de ensino-aprendizagem em Angola tem reflexo à concepção tradicionalista apesar de haver alguma iniciativa que a desencoraja. Abordar as metodologias ativas de aprendizagem nas escolas do I ciclo em Angola é um tema de grande relevo por apresentar ou discutir a respeito de atuação docente ou na prática docente, temos nesta pesquisa ideias fundamentadas por vários autores com as quais corroboramos. Com efeito, as principais conclusões desta pesquisa sublinham que:

I. Os professores juntamente os gestores de escolas deviam fazer recurso às metodologias ativas de aprendizagem para de facto refletirem os programas recebidos ao MED com o intuito de tornarem os conteúdos programáticos flexíveis e geradores de aprendizagem significativa.

II. Quando os programas são direcionados nas escolas, antes de elaboração de temáticas, dificilmente são refletidos localmente de modos a protagonizar a inovação segundo os dilemas encontrados nos alunos de cada escola;

III. Os currículos e os programas elaborados pelo MED (Ministério de Educação) apresentam terminologias com reflexo ao tradicionalismo, não refletem as especificidades ou problemas educativos de cada contexto ou província de Angola, independentemente daquilo que cada localidade tem como insuficiências é de cumprimento rigoroso do programa. Portanto, os programas são elaborados em Luanda, ou seja, refletem a realidade de Luanda não daquilo que cada canto de Angola tem como insuficiências de ensino;

IV. Durante a prática docente educativa, os professores dificilmente fazem recurso às distintivas metodologias ativas de aprendizagem para tornar as suas aulas inovadoras, geradoras de conhecimento e, sobretudo, que posicionam o aluno como sujeito extremamente ativo de aprendizagem. Outrossim, dificilmente, durante as avaliações os alunos produzem ou relacionam aquilo que estudam com as suas realidades, algumas provas obrigam os alunos a fazerem cópias totais de aulas, ou seja, ouvir e memorizar os conteúdos para mostrarem nas provas tal como foram ensinados, não dão oportunidades de aluno construir, refletir e criar a partir do conhecimento obtido quer nas aulas como no dia a dia.

REFERÊNCIAS

Angola, G. R. (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação 2001-2015*. Luanda: Ministério da Educação e Cultura.

Diogo, (2010). Desenvolvimento Curricular. Luanda: Plural

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra (coleção de leitura).

INIDE (2019). *Plano curricular do ensino secundário geral*. Luanda: editora Moderna.

Lopes, G. K. F. (2016). *Currículos e Programas*. Sobral: Instituto Superior de Tecnologia aplicada.

Martins, G. (2020). *Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. Quirinópolis, GO: editora IGM.

Mayembe, Nd. (2016). *Reforma Educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em cabinda.* Tese de Doutoramento em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Ministério de Educação – MED. (2013). *Programa de Geografia da 7ª Classe. Luanda: editora Moderna, S.A.*

Ministério de Educação – MED. (2013). *Programa de História da 8ª Classe*. Luanda: editora Moderna, S.A.

Ministério de Educação – MED. (2014). *Programa de Língua Portuguesa da 7ª, 8ª e 9ª Classe*. Luanda: editora Moderna, S.A.

Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Penso.

Nguluve, A. K. (2006*). Política educacional angolana (1976-2005):organização, desenvolvimento e perspectivas.* Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo. São Paulo: Faculdade de educação.

Santos, T. da S. (2019). *Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Campus Olinda: Instituto federal de educação, ciências e tecnologia de Pernambuco.

Sousa, A. L. d. Z,; Vilaça, A. L. d. Z; Teixeira, H. J. B. (2020). *Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação*. Quirinópolis-GO: Editora IGM.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): MUAQUIXE, José Corindo. As metodologias ativas de aprendizagem: reflexões subsidiárias nas escolas do I ciclo em Angola**.** *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.244-263, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Muaquixe, José Corindo. (out.2023). As metodologias ativas de aprendizagem: reflexões subsidiárias nas escolas do I ciclo em Angola. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.244-263, out. 2023.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.264-280 | out. 2023.

Práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique

Sérgio Faifiane Nhacudine [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-1156-4189
Domingos Carlos Buque [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4679-8524

RESUMO
Este artigo versa sobre as práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas, no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral numa Escola Secundária, na cidade de Maputo. O problema da investigação é que as estratégias pedagógico-didácticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em turmas numerosas nem sempre são adequadas a essa realidade. A pesquisa procurou responder a seguinte pergunta de partida: que estratégias de ensino-aprendizagem concorrem para a produção e troca de conhecimentos em turmas numerosas? A investigação tinha como objetivo geral analisar as práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas. E constituem objetivos específicos os seguintes: (i) verificar o papel do professor e do aluno; (ii) descrever as estratégias pedagógico-didácticas utilizadas pelos professores e alunos, no contexto de turmas numerosas; (iii) identificar os recursos curriculares utilizados; (iv) descrever o ambiente vivido na sala de aulas; e (v) explicar o papel da avaliação de aprendizagem no desempenho do aluno e do professor. Quanto à metodologia, o estudo insere-se numa perspectiva qualitativa da investigação educacional. O trabalho empírico foi desenvolvido numa abordagem essencialmente qualitativa. Entretanto, foram abordados aspectos quantitativos, mas somente como elementos complementares para ajudarem na leitura e interpretação dos dados. A abordagem descritiva norteou a investigação. O estudo permitiu perceber que ainda nota-se a perpetuação do paradigma tradicional de educação, onde o professor é protagonista e o aluno um mero objeto; o método de ensino predominante é expositivo e não se tem em conta a heterogeneidade da turma; as estratégias de ensino-aprendizagem usadas não são adequadas e não estimulam a aprendizagem; o processo de avaliação educacional deixou de ser utilizado como um momento que permite pensar e repensar a prática e retornar a ela e passou a ter uma função classificatória. O estudo proporcionou ao pesquisador uma visão mais ampla sobre a importância da adequação de estratégias de ensino-aprendizagem ao grupo-alvo.

PALAVRAS-CHAVE
Teorias de aprendizagem; Aprendizagem significativa; Aprendizagem colaborativa; Turmas numerosas.

[*] Bacharel e licenciado em Ciências pedagógicas (Planificação, Administração e Gestão da Educação) pela Universidade pedagógia de Maputo-Moçambique; Mestrado em Ciências de Educação (Desenvolvimento Curricular e Instrucional) pela Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique; Doutorando em Educação na Universidade Eduardo Mondlane e Especialista em Planificação na Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: sergio.nhacudine@uem.ac.mz

[**] E-mail: Domingosbuque@gmail.com

Pedagogical-didactic practices in large classes in the 2nd Cycle of General Secondary Education in Mozambique

ABSTRACT
This article deals with the pedagogical-didactic practices in large classes, in the 2nd Cycle of General Secondary Education in a Secondary School, in the city of Maputo. The research problem is that the pedagogical-didactic strategies used in the teaching-learning process in large classes are not always adequate to this reality. The research sought to answer the following starting question: what teaching-learning strategies contribute to the production and exchange of knowledge in large classes? The general objective of the investigation was to analyze the pedagogical-didactic practices in large classes. And the following are specific objectives: (i) verify the role of the teacher and the student; (ii) describe the pedagogical-didactic strategies used by teachers and students, in the context of large classes; (iii) identify the curricular resources used; (iv) describe the environment experienced in the classroom; and (v) explain the role of learning assessment in student and teacher performance. As for the methodology, the study is part of a qualitative perspective of educational research. The empirical work was developed in an essentially qualitative approach. However, quantitative aspects were addressed, but only as complementary elements to help in reading and interpreting the data. The descriptive approach guided the investigation. The study made it possible to perceive that the perpetuation of the traditional paradigm of education is still noticeable, where the teacher is the protagonist and the student a mere object; the predominant teaching method is expository and does not take into account the heterogeneity of the class; the teaching-learning strategies used are not adequate and do not stimulate learning; the educational evaluation process is no longer used as a moment that allows thinking and rethinking the practice and returning to it, and started to have a classifying function. The study provided the researcher with a broader view of the importance of adapting teaching-learning strategies to the target group.

KEYWORDS
Learning theories; Significant learning; Collaborative learning; Numerous classes.

Mazoea ya ufundishaji katika madarasa makubwa katika Mzunguko wa 2 wa Elimu ya Jumla ya Sekondari nchini Msumbiji.

MUHTASARI
Makala haya yanahusu mazoea ya ufundishaji katika madarasa makubwa, katika Mzunguko wa 2 wa Elimu ya Jumla ya Sekondari katika Shule ya Sekondari, katika mji wa Maputo. Tatizo la utafiti ni kwamba mikakati ya ufundishaji-idaktika inayotumika katika mchakato wa ufundishaji-kujifunza katika madarasa makubwa haitoshi kila wakati kwa ukweli huu. Utafiti ulijaribu kujibu swali la kuanzia lifuatalo: ni mikakati gani ya ufundishaji-kujifunza inayochangia katika uzalishaji na kubadilishana maarifa katika madarasa makubwa? Madhumuni ya jumla ya uchunguzi huo yalikuwa kuchambua mazoea ya ufundishaji-adili katika madarasa makubwa. Na yafuatayo ni malengo mahususi: (i) kuhakiki nafasi ya mwalimu na mwanafunzi; (ii) kueleza mikakati ya ufundishaji-idadi inayotumiwa na walimu na wanafunzi, katika muktadha wa madarasa makubwa; (iii) kubainisha rasilimali za mtaala zinazotumika; (iv) kueleza mazingira yaliyopo darasani; na (v) kueleza nafasi ya upimaji wa ujifunzaji katika ufaulu wa mwanafunzi na mwalimu. Kuhusu mbinu, utafiti ni sehemu ya mtazamo wa ubora wa utafiti wa elimu. Kazi ya

majaribio ilitengenezwa kwa njia ya kimsingi ya ubora. Hata hivyo, vipengele vya upimaji vilishughulikiwa, lakini tu kama vipengele vya ziada kusaidia katika kusoma na kufasiri data. Mbinu ya maelezo iliongoza uchunguzi. Utafiti huo ulifanya iwezekane kutambua kwamba kuendelea kwa dhana ya jadi ya elimu bado kunaonekana, ambapo mwalimu ndiye mhusika mkuu na mwanafunzi kitu tu; njia kuu ya ufundishaji ni ya kielelezo na haizingatii utofauti wa darasa; mikakati ya ufundishaji-kujifunza inayotumika haitoshi na haichochei kujifunza; mchakato wa tathmini ya elimu haitumiki tena kama wakati unaoruhusu kufikiria na kufikiria upya mazoezi na kurudi kwayo, na kuanza kuwa na kazi ya kuainisha. Utafiti ulimpa mtafiti mtazamo mpana zaidi wa umuhimu wa kurekebisha mikakati ya ufundishaji-kujifunza kwa kundi lengwa.

MANENO MUHIMU
Nadharia za kujifunza; Kujifunza muhimu; Kujifunza kwa kushirikiana; Madarasa mengi.

Considerações iniciais

A problemática de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (PEA), em turmas numerosas, suscita vários debates no seio de acadêmicos, pesquisadores e gestores de educação, não só em Moçambique, como em outras partes do mundo. A questão de estratégias a utilizar para tornar o PEA mais produtivo, numa sala de aula numerosa, não pode ser tratada, apenas, sob ponto de vista pedagógico, é preciso pensar nas soluções pedagógicas de modo articulado com a reflexão didática. É à luz dessa premissa que é discutida, neste estudo, a problemática de ensino-aprendizagem em turmas numerosas (TN).

O estudo tinha como objetivo geral analisar as práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas. E para a materialização do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) verificar o papel do professor e do aluno; (ii) descrever as estratégias pedagógico-didácticas utilizadas pelos professores e alunos, no contexto de turmas numerosas; (iii) identificar os recursos curriculares utilizados; (iv) descrever o ambiente vivido na sala de aulas; e (v) explicar o papel da avaliação de aprendizagem no desempenho dos principais atores do PEA (aluno e do professor).

A demanda dos serviços educacionais em Moçambique, em particular, tende a crescer nos últimos tempos, exercendo grande pressão às instituições de ensino, onde a capacidade de resposta não corresponde às exigências do mercado e como consequência a superlotação das salas de aulas, na tentativa de abarcar maior número, possível, de alunos. Esta é uma realidade presente nas instituições de ensino públicas e privadas, tornando-se num grande desafio para todos os intervenientes no PEA.

Dada a situação econômica do país e os custos elevados (financeiros, materiais e humanos) para a oferta dos serviços educacionais, pensar em alargamento da rede

escolar, capaz de satisfazer a demanda, seria uma utopia, daí que há necessidade de se procurar outros mecanismos de resposta a este fenômeno. Neste âmbito, o presente estudo foi conduzido com o intuito de adquirir algum conhecimento sobre a problemática e propor algumas estratégias, não só pedagógicas, mas também didáticas, adequadas às TN e que contribuam para a construção do saber, pois a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem ao grupo-alvo é a essência do PEA.

A relevância desta pesquisa reside no fato de trazer algumas contribuições, em termos de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao contexto de TN, contribuições que poderão tornar-se numa mais-valia para o PEA nas instituições de ensino secundário, em particular, e para a melhoria da qualidade de educação como um todo. Quanto à metodologia a presente pesquisa insere-se numa perspectiva qualitativa de investigação educacional, cujo trabalho empírico foi desenvolvido numa abordagem essencialmente qualitativa e descritiva. Contudo, foram abordados aspectos quantitativos, somente como elementos complementares para ajudarem na leitura e interpretação dos dados, e não com a finalidade de extrapolação. Este artigo está estruturado da seguinte forma: considerações iniciais; fundamentação teórica; metodologia; análise e discussão dos dados; e considerações finais.

1.Fundamentação teórica: Teorias de aprendizagem

Para além das teorias de Vyogtsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980), que serviram de base de sustentação da investigação, buscou-se as contribuições da Teoria da Assimilação por meio de Aprendizagem e Retenção Significativas de Ausubel (2000) e da Teoria educacional de Novak (2010) para explicar como ocorrem os processos de aquisição e retenção do conhecimento. Desde os primórdios da antiguidade clássica até hoje, várias teorias sobre a aprendizagem foram enunciadas. Contudo, as de maior destaque na educação contemporânea são as de Jean Piaget e de Lev Vygotsky. Não obstante, ambos terem buscado elaborar teorias ou métodos de ensino, suas ideias contribuíram, significativamente, para um novo paradigma educacional, relacionando o PEA e o desenvolvimento.

Fazer uma abordagem sobre a teoria de Desenvolvimento de Piaget é fazer menção ao construtivismo e seu impacto no PEA, pois Piaget na sua teoria, denominada Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, defendia que desde o nascimento, o indivíduo constrói o conhecimento. A ideia de que o aluno é sujeito de sua própria

aprendizagem, veio mudar todo o paradigma educacional, até então, ainda notório nas nossas instituições de ensino, a educação tradicional, que Freire (1997) chamou de “Educação bancária”.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) evidencia a necessidade da criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria, neste caso, a discrepância entre a idade mental da criança e o nível que ela pode atingir resolvendo problemas com assistência de um colega mais capaz, esta seria a sua ZDP, ou seja, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é caracterizado pelo amadurecimento das funções mentais estabelecidas como resultado de ciclos de desenvolvimento completos. Isso conduz à capacidade de resolução de problemas de forma independente. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial é caracterizado pela resolução de problemas com a orientação de outros indivíduos mais capacitados. Vygotsky (1978) defende que, para que a ZPD seja criada, deve existir uma atividade conjunta que cria um contexto para a interação entre alunos e professores.

Fazendo uma ligação com as ideias de Piaget, destaca-se o princípio da interação defendido por Vygotsky, para ele as relações sociais constituíam o cerne do desenvolvimento humano. De acordo com Lefrançois (2008, p. 266) para Vygotsky “a cultura e a interação estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana”. Enquanto, Piaget enfatiza a força interna do indivíduo, esse dá maior destaque às forças externas, ou seja, às forças ligadas a aspectos culturais. Tendo em conta as ideias de Vygotsky (1978) pode-se inferir que todo o PEA deve ser mediado, ou seja, a aprendizagem não está mais ligada a transmissão do conhecimento pelo professor. Assim como Piaget, a teoria de Vygotsky, desafia o aluno a ser mais ativo, cabendo ao professor e tornar o PEA mais interativo. Em resumo, os princípios teóricos de Jean Piaget e de Lev Vygotsky defendem que o conhecimento é uma construção mental, produto da interação do aluno com o meio envolvente, onde este é o centro e protagonista de todo o processo.

2.Processo de Ensino-aprendizagem

De acordo com Rudio (1999, p. 29) “os termos se tornam mais claros e compreensivos ao serem definidos. Definir é fazer conhecer o conceito que temos a respeito de alguma coisa, é dizer o que a coisa é, sob o ponto de vista da nossa compreensão”. É nesta perspectiva que são definidos os conceitos-chave nesta pesquisa.

Na definição do conceito de Ensino-aprendizagem é preciso ter em conta que existe uma interação entre os conceitos de ensino e de aprendizagem, onde o ensino não pode ser separado da aprendizagem, o que significa que não há ensino sem aprendizagem. De acordo com Dewey (1953, p. 32) “não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu”. Altet (2000, p. 15) define o PEA “...como a articulação funcional entre dois subsistemas ao mesmo tempo interdependentes e autônomos (subsistema ensino e subsistema aprendizagem)”.

Para Libâneo (1994, p. 143) PEA é “um conjunto de atividades organizadas, do professor e do aluno, visando alcançar determinados resultados (domínio dos conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções) e desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos”. Importa, neste estudo, realçar a posição de Pilleti (2006) sobre Ensino-aprendizagem. Para este autor, este processo pode ser entendido em duas perspectivas: na concepção tradicional em que o centro do processo era o professor e na concepção *escolanovista* em que a iniciativa passa para o aluno e o professor é simplesmente estimulador de aprendizagem.

No entanto, é preciso perceber que para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que as mudanças verificadas sejam relativamente estáveis. Portanto, nem toda a mudança deve ser considerada aprendizagem, as mudanças físicas e emocionais por exemplo, e é necessário que a aprendizagem seja a menos reprodutiva possível. Segundo Moreira (1986), o PEA é composto por quatro elementos: (i) o professor (relação professor-aluno, aspectos intelectuais e técnico-didácticos, atitude, capacidade inovadora e comprometimento com o PEA); (ii) o aluno (inteligência, ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios, disposição e boa vontade, interesse, estrutura socioeconômica, saúde); (iii) os conteúdos (adequação às dimensões do aluno, significado/valor, aplicabilidade prática); e (iv) as variáveis ambientais (sistema de crenças dos dirigentes, entendimento da essência do processo educacional, liderança).

3.Aprendizagem significativa

A ideia principal da teoria de Aprendizagem significativa (AS) em Ausubel é de que as novas informações estão relacionadas com um aspecto importante existente na estrutura de conhecimento de um indivíduo, ou melhor, o aluno faz uma ligação entre o que ele sabe com os novos conhecimentos. Aprender de forma significativa é provocar desafios sobre o que já se sabe, reconstruindo os conhecimentos, ampliando-os e

tornando-os mais sólidos. Para Novak (1998, p. 15) a “aprendizagem significativa está subjacente à integração construtiva do pensamento, dos sentimentos e das ações que levam à capacitação humana, quanto ao compromisso e à responsabilização”.

Resumindo, a AS, concordando com Novak (1998), reúne três requisitos principais: (i) conhecimentos anteriores relevantes; (ii) material significativo; e (iii) o aluno deve relacionar os conhecimentos novos com os outros já conhecidos.

4.Aprendizagem colaborativa

As teorias de Aprendizagem cognitiva de Jean Piaget e Lev Vygotsky tiveram um grande impacto no desenvolvimento de metodologias de aprendizagem colaborativa, pois para os autores a interação era a base para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Associando-se aos conhecimentos prévios dos alunos em ambiente real e multifacetado que permite uma interação abrangente, poderemos ter aí uma melhor compreensão do que seja a aprendizagem chamada colaborativa (Lucena, 1997).

Daí que, uma das metodologias de aprendizagem colaborativa é o trabalho em grupo ou em pares, pois o grupo constitui um instrumento ao serviço da construção coletiva do saber, onde uns aprendem com os outros, não querendo, contudo, dizer que todo o grupo aprende da mesma maneira.

5.Turmas numerosas e interação

Os estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1950) procuravam inteirar-se da dinâmica do processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, cuja ênfase residia na interação, pois o aprendente era visto como um ser ativo que se relacionava com o meio físico e social, em constante busca de relações significativas com estes. A interação entre os alunos exerce um papel extremamente importante na construção de habilidades e procedimentos mentais necessários. É, pois, através da interação com os outros colegas que o aluno terá condições de aprender e de construir conhecimentos necessários para a realização de uma dada tarefa e, por essa via, se tornará capaz de progredir de maneira cada vez mais autônoma (Oliveira, 2003).

No Processo de ensino-aprendizagem em TN exige-se hábitos metodológicos que estimulem as trocas, a iniciativa e autonomia. Neste contexto, Gilbert (1995, p.5) recomenda que em TN, o professor precisa desenvolver metodologias que envolvam tarefas como “fazer perguntas aos alunos e instiga-los a fazerem perguntas que

encorajam as trocas e o diálogo (…). dividir a turma em pequenos grupos centrados em uma actividade". Quanto à divisão da turma em pequenos grupos, Springer, Stanne e Denovan (1999) acrescentam que quando os alunos estudam em pequenos grupos, têm melhor desempenho acadêmico e atitudes mais positivas.

6.Procedimentos metodológicos

O trabalho empírico foi desenvolvido numa abordagem essencialmente qualitativa, a qual, de acordo com Cervo & Bervian (1996), procura observar, registrar e correlacionar fatos e experiências sem manipulá-los. O estudo foi conduzido numa abordagem descritiva, aliás este tipo de abordagem é uma das características da investigação qualitativa, pois os dados recolhidos e analisados estão em forma de palavras e não números. Segundo Bodgan e Biklen (1994), este tipo de investigação envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do investigador com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente.

Com vista a delimitar o estudo, foi escolhida uma escola, localizada no Distrito Municipal KaMubukwana, nos arredores da cidade de Maputo e por questões éticas não será revelado o nome. A investigação foi desenvolvida no ano letivo de 2017. A população-alvo do estudo é de 2.285 alunos que frequentavam o curso diurno, no ESG2, sendo 1.587 da 11ª classe e 698 da 12ª classe, distribuídos em 28 turmas das quais 19 da 11ª classe e 8 da 12ª Classe, com uma frequência média de 81 alunos por turma. A Escola tinha um total de 85 professores, incluindo um voluntário da Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA) e 27 funcionários não docentes.

A amostra foi constituída por quatro professores, que lecionam as quatro (4) turmas escolhidas para o estudo, nas disciplinas de Geografia (11ª classe); Biologia (12ª classe); História (11ª classe); e Matemática (12ª classe). Segundo MEC e INDE (2007) o ESG2 é constituído por: (i) disciplinas do tronco comum que correspondem a um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes considerados indispensáveis para qualquer aluno do ESG2; (ii) áreas específicas que aprofundam domínios do saber (Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais; Artes Visuais e Cênicas); e (iii) Disciplinas Profissionalizantes.

Foi com base nessa premissa que foram escolhidos os professores que constituem a amostra, sendo metade das disciplinas da área de Comunicação e Ciências Sociais e os restantes pertencentes à área de Matemática e Ciências Naturais. Na conversa tida

com os professores em referência, mostraram-se disponíveis para a investigação, daí que se usou a amostragem não probabilística por conveniência para a escolha destes. Para Gil (1989), a amostragem por conveniência permite a obtenção de respostas de sujeitos que estão disponíveis e dispostos a participarem na investigação.

Além dos professores participaram, nesta investigação, 32 alunos de quatro turmas que frequentam a 11ª e 12ª classe. Importa sublinhar que as turmas referidas são as mesmas em que lecionam os professores participantes da investigação. Como destaca Triviños (1987), o objetivo fundamental duma investigação qualitativa não é a quantificação da amostra, pois, ao invés da aleatoriedade, ela pode decidir de forma intencional, obedecendo alguns critérios, como por exemplo, sujeitos que sejam essenciais de acordo com o ponto de vista do investigador para esclarecimento do assunto em causa; facilidade para se contatar com as pessoas envolvidas; disponibilidade dos indivíduos para a entrevista ou questionário.

Para proceder à recolha de dados foram usadas as técnicas de observação; inquérito por questionários; pesquisa documental; e pesquisa bibliográfica. Como instrumentos para recolha de dados usou-se a grelha de observação, questionários, informe da Escola (levantamentos de 3 de Março) e Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). A observação directa, segundo Bell (1997, p. 141) "… pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos". A observação feita em ambiente real, numa turma, tem a finalidade de descrever a articulação do PEA e a reconstrução do seu funcionamento (Postic, 1989, como citado em Altet, 2000).

Recorreu-se, igualmente, às contribuições de vários autores, através de consultas de acervos bibliográficos que se debruçam em torno da problemática em análise. Na visão de Fonseca (2002, p.32), a pesquisa bibliográfica "é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da *Web sites*" Relativamente à pesquisa documental, Fonseca (2002, p.32) afirma que este tipo de investigação "trilha os mesmos caminhos de pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado". Nesta pesquisa, incidiu sobre o PCESG, documento orientador do subsistema de Ensino Secundário Geral (ESG) em Moçambique e ao informe da Escola, referente aos levantamentos de 3 de Março de 2017.

6.1.Apresentação, análise e discussão dos resultados

Com vista a facilitar a análise dos dados, estes foram distribuídos em duas categorias de análise de práticas pedagógico-didácticas propostas por Vieira e Tenreiro-Vieira (2013), nomeadamente: (i) Perspectiva do processo de ensino-aprendizagem (parte Conceptual); e (ii) Elementos de concretização do processo de ensino-aprendizagem (parte Procedimental). A primeira categoria de análise de práticas pedagógico-didácticas (parte Conceptual) tem como dimensões: a forma como é encarado o ensino e/ou o papel do professor, a aprendizagem e/ou o papel do aluno, e as concepções sobre as variadas áreas, tais como: Educação, Ciência… Nesta categoria fez-se a análise do papel do professor e do papel do aluno, com recurso ao inquérito por questionários, análise do PCESG e observação de aulas.

No que diz respeito à segunda categoria (parte Procedimental) foram analisadas as seguintes dimensões: as estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos ou materiais curriculares, e o ambiente de sala de aulas. Para tal, usou-se, igualmente, a técnica de observação, os questionários e a análise documental. De acordo com Vieira e Tenreiro-Vieira (2013) estas categorias de análise e suas respectivas dimensões têm-se revelado robustas e consistentes na análise de práticas pedagógico-didácticas nas investigações onde têm sido usadas, razão que ditou sua eleição para esta investigação.

Para uma melhor análise das respostas, fez-se uma correspondência entre as questões de questionários dirigidos aos sujeitos da investigação e as perguntas de pesquisa. Do inquérito feito foi possível aferir que dos 32 alunos inquiridos, 12 que correspondem a 38% responderam que nas aulas o professor é que falava mais tempo e os restantes 20 (62%) responderam que o tempo era dividido por igual e notou-se que os alunos participam menos nas aulas, pois quanto a questão do questionário que procurava saber se o aluno falava mais tempo na aula nenhum respondeu positivamente.

Masetto (2010, p. 175) defende que “o papel do professor em uma aula é de mediação pedagógica e, da forma como ele desempenha este papel mediador, o emprego de técnicas pode ter maior ou menor sucesso para a aprendizagem dos alunos”. Um dos pressupostos teóricos que norteiam o currículo do Ensino Secundário Geral em Moçambique é o princípio de *Ensino-aprendizagem centrado no aluno,* onde o professor funciona como facilitador e/ou mediador do PEA, cujo papel é de criar oportunidades educativas que permitam o desenvolvimento de oportunidades e capacidades dos alunos (MINED & INDE, 2007).

Com a técnica de observação directa foi possível verificar que dos quatro professores observados, um é que, ao longo das aulas, dava espaço para que os alunos participassem de forma ativa nas aulas, desempenhando desta forma o seu papel de mediador, enquanto os restantes três pautavam pelas aulas expositivas, sem, no entanto, dar espaço ao aluno para participar na aula de forma ativa. Ao longo das observações constatou-se que o PEA estava voltado para a transmissão de conteúdos temáticos e os alunos permaneciam passivos, intervindo poucas vezes e de forma tímida para responder algumas questões colocadas pelos professores.

Por um lado, nas aulas, foi possível aferir que os professores não levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, dos registros feitos na grelha de observação consta que três dos quatro professores observados não faziam a ligação do novo conteúdo com os conhecimentos anteriores dos alunos e notou-se, igualmente, que não abriam espaço para o diálogo e discussão de ideias na aula, limitando-se apenas a ditar os apontamentos. Contudo, um dos professores observados mostrou uma atuação diferente, ao dar espaço para participação ativa dos alunos na aula, incentivando o diálogo e indagação. No tocante ao papel do aluno no PEA, através do inquérito por questionários aferiu-se que o aluno desempenha um papel passivo, dependendo sempre do professor. Alguns alunos só participavam nas aulas quando indicados pelo professor e nunca por iniciativa própria.

Através da técnica de observação, de um modo geral, foi possível notar a atuação passiva do aluno no PEA. Contudo, viu-se a participação ativa de alguns alunos, sobretudo da 12ª classe, mas de um modo geral os alunos mostraram-se passivos. Por exemplo, nas aulas de Biologia da 12ª classe, o professor abriu espaço para que os alunos pudessem participar, de forma ativa, na aula, pois antes de fazer a “introdução do estudo da Citologia” mandou os alunos investigarem em grupos e que na aula seguinte foram feitas as apresentações dos trabalhos e por fim o professor deu um *feedback* adequado. Contrariamente, ao que se assistiu na aula de Biologia, a professora de Geografia, da 11ª classe, entrou na sala de aula e pediu aos alunos que tomassem notas sobre a “Evolução do pensamento geográfico na antiguidade” e de seguida pegou no livro e começou a ditar os apontamentos, sem que, no entanto, procurasse inteirar-se dos conhecimentos prévios dos alunos em torno da matéria e muito menos ouvir as ideias e sugestões dos alunos em torno do tema.

Do inquérito feito aferiu-se que os professores têm uma percepção clara sobre as estratégias que devem usar no PEA. Contudo, nota-se uma grande dificuldade na condução do PEA, no que diz respeito ao uso de estratégias pedagógicas que estimulem a produção e troca de conhecimento, no contexto de TN. Dos quatro professores inquiridos um é que se mostrou indiferente quanto ao tamanho da turma, enquanto os restantes três preferem trabalhar com um número reduzido de alunos. Foi possível aferir que nem sempre os professores avaliam os pré-requisitos dos alunos quando se faz a introdução de um novo conteúdo. Não obstante, todos os professores inquiridos terem respondido que o fazem, dos 32 alunos inquiridos, 24 (75%) afirmaram que isso não acontece com frequência e três (9%) dos alunos disseram que nunca se avaliam os conhecimentos prévios.

Os resultados dos inquéritos indicam que as estratégias de EA usadas inibem a participação ativa dos alunos nas aulas, por exemplo, inquiridos sobre quem fala mais tempo na aula, 20 alunos, cerca de 62 %, responderam que o tempo é dividido por igual (professor e aluno) e 12 (38%) responderam que o professor é que fala mais tempo nas aulas. O inquérito demonstrou que a escola onde foi feita esta pesquisa, em termos de infraestruturas, reúne condições mínimas para que o PEA decorra sem sobressaltos, não obstante a insuficiência de limpeza das instalações. No que tange aos recursos curriculares notou-se um défice, quer por parte dos professores, assim como, dos alunos, sobretudo no que se refere ao acervo bibliográfico. Nas 16 aulas observadas constatou-se, por um lado, que os professores não diversificavam os recursos curriculares, “agarravam-se” ao único livro e a textos de apoio, por outro lado os alunos não se esforçavam na busca de material, o que até certo ponto comprometia a execução de tarefas na sala de aula.

Resultados indicam que a relação professor/corpo diretivo da escola é boa, ou seja, todos os professores inquiridos responderam que a relação que tem com a Direcção da escola é boa; 26 (81%) alunos inquiridos, assim como, todos os professores inquiridos defenderam que a relação professor/aluno é boa e 6 (19%) alunos disseram que não é boa. Quanto à relação aluno/aluno; 27 alunos inquiridos (cerca de 84 %) responderam que era boa, e os restantes 5 (16%) acham que a relação não é boa. Apesar de haver bom ambiente na sala de aula, do inquérito feito, constatou-se que alguns focos de indisciplina e barulho perturbavam, até certo ponto, o curso normal das aulas.

Quanto à avaliação da aprendizagem, resultados mostram que alguns professores avaliam conteúdos que não foram lecionados. Dos 32 alunos inquiridos cerca de 34% afirmaram que já foram avaliados em matérias que não foram lecionadas. Ainda, do inquérito feito, apurou-se que 69% dos alunos inquiridos responderam que nem sempre as questões avaliadas são retomadas nas aulas seguintes.

Através da observação de aulas constatou-se que a avaliação da aprendizagem é tida como um momento separado de todo o PEA, onde por meio de provas escritas ou outras formas de avaliação, procura-se avaliar o que se aprendeu, sem, contudo, fazer-se uso dos resultados desta para próximas atuações dos professores e alunos. Por vezes, a avaliação é usada como meio de castigo aos alunos, a título de exemplo, numa das aulas observadas o professor depois de verificar que muitos alunos não tinham feito o trabalho recomendado para ser feito em casa, recolheu o trabalho dos poucos alunos que tinham feito e disse que serviria de avaliação e os restantes teriam nota zero.

No que diz respeito ao papel do professor os resultados do trabalho empírico revelam que este desempenha um papel de transmissor de conhecimento e não mediador ou facilitador do PEA, pois eles usam estratégias que não estimulam a participação dos alunos na construção do saber. Esta forma de atuação dos professores só confirma a ideia defendida por Fortes (2000, p. 68), quando diz que na sala de aulas "… o que observamos é que a fala predominante é do professor; o espaço é grande, cheio de carteiras, a sala em forma de auditório…".

Perante este cenário há necessidade de se abandonar a perspectiva vertical do ensino (professor-aluno) para perspectiva horizontal (aluno-aluno), numa gestão cooperativa da sala de aula, onde o modelo de transmissão passa a dar lugar à diversidade metodológica que permite atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Relativamente ao papel do aluno no PEA, o estudo revela que os alunos pautam por uma postura passiva, durante as aulas, não tomam as rédeas da sua própria aprendizagem. Na reflexão em torno do papel do aluno em sala de aula e as estratégias que podem ser utilizadas pelo professor que concorrem para uma participação ativa do aluno, é necessário, inicialmente compreender o que é um sujeito protagonista no PEA. De acordo com Haydt (2006, p. 61), é aquele que "... formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através da sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento".

Considerações finais

No tocante às estratégias de EA os resultados mostram que não são adequadas ao contexto de TN, ou seja, as estratégias usadas não estimulam a participação ativa dos alunos, as aulas são predominantemente expositivas, apesar dos resultados dos questionários aos professores, quanto ao método de ensino privilegiado, dos quatro professores inquiridos três apontarem para a elaboração conjunta, o que não reflete a experiência vivenciada na sala de aula. Não obstante o PCESG orientar o uso de estratégias de EA centradas no aluno, com vista a responder aos desafios do fenômeno de TN, os professores não seguem este princípio orientador.

Os resultados da avaliação do PEA não são usados em novas incursões dos professores, muitas das vezes, a avaliação é usada como meio de castigo. A avaliação é considerada um momento isolado do PEA, isto é, um momento em que pára tudo para se observar a avaliação do que foi ensinado e/ou aprendido. Sobre este assunto Luckesi (1998) conclui que a avaliação da aprendizagem está sendo praticada de forma independente do PEA, deixou de ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação vem se tornando num instrumento de ameaças. Os resultados mostram que há insuficiência de recursos curriculares por parte dos alunos, bem como dos professores, situação que cria constrangimentos no PEA. Relativamente a este aspecto, Gimeno (2000) defende que existe uma relação entre o material didático e o conteúdo a ser ensinado.

No que diz respeito ao Ambiente de Sala de Aula, a investigação revela que as variáveis de integração professor/aluno e aluno/aluno mostraram-se satisfatórias o que contribui para um bom clima de aprendizagem. Contudo, algumas manifestações comportamentais, de alguns alunos, por vezes, fora do controlo dos professores, criam um certo embaraço no decurso das aulas. Os resultados mostram que os professores não estão preparados para lidarem com um número elevado de alunos num espaço único. Por essa razão, muitos professores, acreditam que as TN são indesejáveis e consideram que é impossível a construção e troca de conhecimento. Por exemplo, Castiano et al. (2014, p.84) afirmam que “os gestores evocam como razão do mau desempenho de alunos a superlotação das salas de aulas”. Na óptica de Gilbert (1995) é possível desenvolver um trabalho com TN e obter resultados satisfatórios.

Ainda é evidenciada a educação tradicional, onde a ênfase está na figura do professor e o aluno continua a ser visto como mero objeto e não sujeito de sua própria

aprendizagem, apesar de o PCESG recomendar a observância do princípio de ensino-aprendizagem centrado no aluno, no contexto de TN.

As estratégias pedagógico-didácticas usadas, no contexto de TN, não são adequadas a esta realidade e não estimulam a aprendizagem. A insuficiência de recursos curriculares pode influenciar negativamente no alcance dos objetivos educacionais previamente estabelecidos. A avaliação da aprendizagem é tida como um fim e não um meio, isto é, o processo de avaliação educacional deixou de ser utilizado como um momento dialéctico do PEA que permite pensar e repensar a prática e retornar a ela e passou a ter a função de classificar, constituindo-se, desta forma, num instrumento estático que não contribui para o PEA, muitas das vezes, a avaliação é entendida como um momento à parte do PEA, durante o qual se interrompem as aulas para se verificar, por meio de uma prova, o que se aprendeu.

REFERÊNCIAS

Altet, M. (2000). **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Porto: Porto Editora.

Ausubel, D. P. (2000). **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Boston:Kluwer Academic Publishers.

Bell, J. (1997). **Como realizar um projecto de investigação.** Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora.

Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Guro, M. Z. (2014). **O Barómetro (II) da Educação Básica em Moçambique- O professor: O Elo mais fraco da Qualidade do "Saber Saber" do Ensino Básico?** Maputo: PubliFix.

Cervo, A. L., & Bervian, P.A. (1996). **Metodologia Científica**.4ª ed. São Paulo: Mackron Books.

Dewey, J. (1953). **Como pensamos**. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Fonseca, J. J. S. (2002). **Metodologia de pesquisa científica.** Fortaleza: UEC.

Fortes, N. C. O. A. (2000). **Salas numerosas: espaço de conhecimento ou informação?** Campinas: Editora Alínea.

Freire, P. (1997). **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gil, A. C. (1989). **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas Editora.

Gilbert, S. (1995). **Pour un enseignement de qualité : La taille de la classe a-t-elle de Importance ? Association des Universités et Colléges du Canadá**. Dossier de Recherche, 1(1).

Gimeno, S. J. (2000). **O Currúculo: reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed.

Haydt. R.C. C. (2006). **Curso de didática geral**. 8.ed. São Paulo: Ática.

Lefrançois, G. R. (2008). **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: Cengage.

Libâneo, J. C. (1994). **Didáctica.** São Paulo: Atlas.

Lucena, M. (1997). **Um Modelo de Escola aberta na Internet:** Kidlink no Brasil. Editora Brasport.

Luckesi, C. (1998). **A avaliação da aprendizagem escolar**. 7.ed. São Paulo: Cortez.

Masetto, M.T. (2010). **O professor na hora da verdade**. São Paulo: AverCamp.

MINED & INDE. (2007). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Imprensa universitária, UEM.

Moreira, M. A. (1986). **Mapas conceituais**. Porto Alegre: ed.UFRGS. p.17-25.

Novak, J. D. (2010). **Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in school and corporations**. 2ª ed. Nova York: Routledge.

Novak, J. D. (1998). **Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in school and corporations.** Florida: Routledge.

Oliveira, P. S. (2003). **Introdução à Sociologia de Educação.** 3.ed. São Paulo: Ática.

Piletti, C. (2006). **Didáctica geral**. 23.ed. São Paulo: Ática.

Rudio, F. V. (1999). **Introdução ao Projecto de Pesquisa Cientifica.** Petrópolis: Editora Vozes.

Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S.S. (1999). Effects of Small-Group Learning on ndergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, vol. 69, p.21-51.

Triviños, A. N. S. (1987**). Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas SA.

Vieira, R. M. & Tenreiro-Vieira. (2013). Categorias de Análise Qualitativa de Práticas Didáctico- pedagógicas. **Indagatio Didáctica,** vol.5(2), p.1647-3582.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): NHACUDINE, Sérgio Faifiane. Práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique**.** *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.264-280, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Nhacudine, Sérgio Faifiane. (out. 2023). Práticas pedagógico-didácticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 264-280.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.281-294 | out. 2023.

Modelos das relações ecológicas como princípio para a educação ambiental: percepção dos docentes de biologia em três escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo

Adelaide Elsa Rodrigues Ngunza *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0006-2447-0375

RESUMO
O presente artigo apresenta uma discussão teórica que parte das descobertas realizadas em uma pesquisa de mestrado em educação, cujo objetivo consistiu em propor os modelos das relações ecológicas como princípio para a Educação Ambiental em três escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo Lunda Norte. A problemática da pesquisa consistiu em responder sobre como implementar a temática Educação Ambiental num contexto caraterizado pela inexistência de programas direcionados a promoção da Educação Ambiental e de uma disciplina especifica sobre a temática Educação Ambiental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos resultados permitiram aferir que apesar de os docentes da disciplina de Biologia dos referidos colégios possuírem conhecimentos prévios sobre o estudo das distintas relações ecológicas, estes não possuem experiência alguma sobre a abordagem da Educação Ambiental, constituindo deste modo um obstáculo para que se possa implementar a temática Educação Ambiental nas instituições escolares já referenciadas. Mediante o contexto que se apresentou, de formas a se dar resposta a problemática da pesquisa, propôs-se como medida primordial a implementação de um programa para a Educação Ambiental que contempla um processo de formação e capacitação dos docentes de Biologia, para que estes estejam habilitados a estabelecer uma abordagem transversal da Educação Ambiental por meio da disciplina que lecionam, tendo os modelos das relações ecológicas como princípio.

PALAVRA-CHAVE
Relações ecológicas; Educação Ambiental; Biologia; Dundo; Lunda Norte

Models of ecological relations as a principle for Environmental education: perception of biology teachers in three 1st cycle schools in the city of Dundo.

ABSTRACT
This article presents a theoretical discussion based on the discoveries made in a master's degree research in education, the objective of which was to propose models of ecological relations as a principle for Environmental Education in three primary schools in the city of Dundo Lunda Norte. The research problem consisted of answering how to implement the Environmental Education theme in a context characterized by the lack of programs aimed at promoting Environmental Education and a specific subject on the Environmental Education theme. This is a qualitative research, the results of which allowed us to verify that although the teachers of the Biology discipline at the aforementioned schools have prior knowledge about the study of different ecological relationships and the environment, they do not have any experience in the approach to Environmental Education, thus constituting an obstacle to the implementation of the Environmental Education theme in the already referenced school institutions. Given the context that was presented, in order to respond to the research problem, it was proposed as a primary measure the implementation of a program for Environmental Education that includes a process of training and training Biology teachers, so that they are qualified to establish a transversal approach to

* Mestranda em ciências da educação pela ESPLN. Licenciada em Engenharia de recursos naturais pela UNIA. E-mail: rodrigues.elsa@yahoo.com

Environmental Education through the subject they teach, using models of ecological relations as a principle.

KEYWORDS
Ecological relations; Environmental education; Biology; Dundo; Lunda Norte

Katalilo wakulikunda hakutuala ku uputukilo wa longeso lia Ize yakutunjingilika: kunhika ca alongexi akulongesa Hakutuala ku mwono, a xicola jitatu cipatulo citangu lia mulimbo lia ndundu wakulikunda hakutuala ku uputukilo wa longeso lia ize yakutunjingilika: kunhika ca alongexi akulongesa hakutuala ku mwono, a xicola jitatu cipatulo citangu lia mulimbo lia ndundu

MALIJI A KUPHACHIKILA
Umwenemwene wa chikota cha mutwe wa maliji wano, unasolola kuhanjika cha ikuma ize hitweva nyi hituanhinguika, há kufupha nyi kuwana cha mana wano a chimako cha Mesene (mestrado) ku mana ja milimo ya kufumba, nyi ku ulemu wa kusolola tutalilo (tutongue tongue) amwe anatwala ku kutuama nyi kupwa cha atu, tushitu nyi Iwaphe, hano hashi, ngwe we uputukilo wa fumbo lia atu há Iwaphe ku shikola jitatu já Chiphimo chitangu (Iº ciclo), mukachi ka mbongue ya Dundo, thungu ya Lunda wa kusango. Chikuma cha kusepha mana wano, chinatuala kuku kumbulula kuchi chize mutuhasa kujika mutwe wa fumbo lia Iwaphe ize yehova Zambi hanatweseka nayo, hinapu Kutesa kututalilo a kulimika nyi kunhangumuka há kuhetesa fumbo lino lia Iwaphe, nyi kuwana chimwe chitwamo chalihandununa muchipwa nyi kuhanjika wikha phande jino. Tunahanjika kuchimwe kufupha cha mana a umwenemwene nyi a ululi, atuha uhashi wa kunhinguika nguetu chipwe te Malongueshi já chitwamo cha mana a Biologia a colégio jino hananhinguika mana wano alipalikila ku kutuama nyi kupwa cha atu, tushitu nyi Iwaphe, hano hashi, hindu keshi nyi kunhinguika cheswe, kutuala há chikota cha chikuma chino chinahanjika há fumbo lia Iwaphe, keshika henoho há kukatuka matata akuhona kujika ikuma nyi tutalilo wano a kuhona kulonguesa alongui muze muaya shikola já mbongue ya Dundo, nyi phande jino já fumbo lia Iwaphe. chikuma chino chapwa kusolola, hanga tuhane kumbululo, há kufupha cha mana wano, nyi kusa Shiko litangu lia kutunga nyi kujika katalilo wa fumbo lia Iwaphe, muli mbata umwe ulalo wa kufumba nyi kuwiulula mana hali malongueshi já chituamo chino cha mana a Biologia, hanga wano, azuke inhingui nyi mana akangana, chocho apwe nyi kufumba nyi kuhanjika kanawa phande jino já fumbo lia Iwaphe, mukachi ka itwamo ya mana waze alonguesa, kulita nyi ulalo uno una sumbakenha ku kupwa cha atu, tushitu nyi Iwaphe, hano hashi chikuma cha kujijiminha(chikuma cha uputukilo).

LIJI LIA SAPHI
Ku sumbakenha ha kutuama nyi kupwa cha atu, tushitu nyi Iwaphe, hano hashi, fumbo lia Iwaphe, mana já ulalo wa Biologia, Dundo, Lunda-wa kusango.

Introdução

Nos últimos tempos muito se tem discutido acerca da importancia da Educação Ambiental para o processo de sensibilização do ser humano face aos problemas ambientais. Levando em consideração o elevado papel das instituições escolares no processo de formação de indivíduos conscientes e comprometidos com as causas ambientais, elaborou-se um estudo de caso cujo objetivo geral consistiu em propror os

modelos das relações ecológicas como principio para a Educação Ambiental em três escolas do 1º ciclo da Cidade do Dundo.

Sabe-se que os ecossistemas são responsáveis pela existência de todo o tipo de vida na terra, e para que esses se mantenham em equilíbrio depende das diversas relações existentes entre os seres vivos (relações ecológicas ou ecobiose), e destes com os componentes abióticos, sendo que qualquer interferência nestas relações pode perigar a saúde do meio ambiente. A melhor forma de levar o ser humano a garantir que suas relações de existência ocorram sem prejuízo a outras espécies, é torna-lo num indivíduo consciente face aos problemas ambientais. A Educação Ambiental configura num elemento fundamental para este processo, uma vez que, por meio dela o indivíduo pode adquirir maior compreensão sobre os conceitos relacionados à sustentabilidade, preservação e conservação do ambiente.

Para que se construa uma comunidade constituída por indivíduos dotados de consciência ecológica, os processos de Educação Ambiental devem estar disponíveis em todos os níveis sociais, e um dos caminhos para que esta esteja acessível a maior parte da população de uma sociedade é através do sistema de ensino, mediante sua abordagem nas escolas. Segundo Dias (1991), a escola deve ser o lugar onde o aluno é sensibilizado por questões ambientais, para que fora dela o mesmo possa dar continuidade para as suas ações ambientais, e assim ir se formando um cidadão.

Apesar de a Educação Ambiental estar e legislada no sistema de ensino angolano, e da existência de iniciativas que promovem a mesma neste setor como o Programa de Educação e Consciencialização Ambiental (PECA), o contexto atual das escolas publicas do 1º ciclo do Dundo é caraterizado pela ausência de uma disciplina específica sobre a Educação Ambiental, inexistência de projetos direcionados a Educação Ambiental e consequentemente a falta de experiência dos docentes para a abordagem da referida temática, constituído deste modo um obstáculo para a implementação da presente proposta nas três escolas do primeiro ciclo do Dundo. Mediante a realidade que se apresenta, por meio da metodologia qualitativa procurou-se responder a prolematica sobre como implementar a abordagem da Educação Ambiental nas três escolas do 1º ciclo do Dundo tendo os modelos das relações ecológicas como princípio.

O interesse pelo tema surgiu do quotidiano como docente da disciplina de Biologia, por meio do qual teve-se a oportunidade de se fazer uma reflexão pertinente sobre como as relações ecológicas são fundamentais e indispensáveis para os seres vivos e para o

equilíbrio dos ecossistemas. Partindo do pressuposto de que o ser humano precisa perceber que a sua existência dependem das várias relações estabelecidas com os outros seres vivos (relações ecológicas**),** e destes com o meio em que estão inseridos, entendeu-se que a compreensão das distintas relações ecológicas pode ser um ponto fundamental para a sensibilização dos alunos das escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo, a assumirem suas responsabilidades face aos problemas ambientais, uma vez que, mediante esta compreensão estes serão capazes de perceber o modo como interagem neste processo.

1.Educação Ambiental antecedentes

Os inúmeros problemas ecológicos causados pelo Homem deram origem as primeiras manifestações relacionadas a luta contra as agressões ao meio ambiente. De acordo com Buza (2013), o clamor sobre a preservação e cuidado com o meio teve mais força na década de 60 através da publicação do livro "**Primavera Silenciosa**", obra escrita por Rachel Cason em 1962. Em decorrência das denúncias apresentadas no livro "Primavera Silenciosa" forram surgindo inúmeras manifestações relacionadas aos problemas ambientais, e em resposta a essas denúncias surgi em 1968 o Conselho para a Educação Ambiental no Reino Unido, e no mesmo ano um grupo constituído por 30 especialistas oriundos de diferentes países, deram a origem ao **Clube De Roma** com o intuito de estudar e analisar as situações dos recursos naturais do planeta naquela a época bem como os futuros.

Apesar dos registros que abordam sobre questões relacionadas ao meio ambiente na segunda metade da década de 60, foi no decorrer da década de 70 onde surgiram as maiores preocupações sobre a preservação do mesmo, uma vez que, esta época ficou marcada pela criação de programas importantes como a comissão Econômica Europeia (CEE) e o Programa Ambiental das Nações Unidas (UNEP), a partir daí foram aumentando as preocupações com as questões ambientais que culminaram em diversos encontros a nível mundial, organizados pelas Nações Unidas.

A meio a diversa preocupação acerca da questão ambiental realizou-se em1972 na cidade de Estocolmo (Suécia), a primeira Conferencia das Nações Unidas sobre o meio Ambiente Humano, onde juntaram-se representantes de 113 países para discutir os problemas ambientais. A conferência de Estocolmo teve como resultado a constituição da

Declaração sobre o Ambiente Humano também conhecida como Declaração de Estocolmo.

Pode-se considerar que a conferência de Estocolmo foi o ponto de partida para a realização de outros encontros, uma vez que, com base nas recomendações do seu documento final, a UNESCO promoveu três conferências internacionais sobre a Educação Ambiental num período de 20 anos. No ano de 1975 realizou-se em Belgrado a primeira conferencia sobre a Educação Ambiental, cujo documento final (Carta de Belgrado), é considerado o primeiro documento oficial dedicado integralmente à educação ambiental.

> Nesse documento estão incluídas análises da situação mundial, destacando-se a necessidade de buscar "a erradicação das causas básicas da pobreza, da fome. do analfabetismo, da poluição, da exploração e dominação". Ressalta que não é possível 'lidar com esses problemas cruciais, de uma forma fragmentária" ... e que os cidadãos de todo o mundo insistam em favor de medidas que darão suporte ao tipo de crescimento económico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas; que não diminuam de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente.(Ramos, 1996, p.14).

Em 1977, realizou-se a conferência de Tbilisi na Geórgia, organizada através de uma colaboração entre a UNESCO e o – PNUMA. A conferência de Tbilisi foi considerada como o principal marco da Educação Ambiental por ter estabelecido os princípios norteadores, e estratégias desta pratica pedagógicas na educação. Dez anos após a conferência de Tbilisi, realizou-se em 1987 a Conferência de Moscovo na Rússia considerada como a terceira grande conferência sobre Educação Ambiental, durante a qual estiveram reunidos cerca de 300 ambientalistas de diferentes países, objetivando avaliar o desenvolvimento da Educação Ambiental desde a conferência de Tbilisi, em todos os países membros da UNESCO.Para Ramos (1996), esse congresso serviu para reafirmar os princípios expostos em Tbilisi, partindo do princípio de que os objetivos da Educação Ambiental não podem ser definidos sem ter em conta a realidade social, econômica e ecológica da sociedade.

> O conjunto de acções estabelecidas em Moscovo tinha como objectivo tomar-se um verdadeiro plano de acção. Inclusive com a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, insistindo na necessidade de treinar e qualificar pessoal, incluindo os professores universitários e especialistas ambientais. Um dos objectivos centrais deveria ser o de promover o conceito de desenvolvimento sustentável, que permite a satisfação das necessidades actuais enquanto preserva a qualidade e o potencial produtivo do ambiente. (Ramos, 1996, p.23).

Em Angola, a Educação Ambiental tem sua institucionalização no escopo da Lei de Bases do Ambiente, Lei n. 5/98 De 19 junho de 1998, que traz em seu artigo 20 o tratamento específico sobre educação ambiental, proposto como **medida** de proteção ambiental que dever acelerar e facilitar a implantação do Programa Nacional de Gestão Ambiental, através do aumento progressivo de conhecimento da população sobre os fundamentos ecológicos, sociais e económicos que regem a sociedade humana.

A Educação Ambiental em Angola ganhou mais destaque em 2001 com a elaboração do PECA, uma proposta do Ministério das Pescas e Ambiente, através da Comissão Multissectorial para o Ambiente, estabelecendo definições, princípios, finalidades e objetivos para a implementação do programa na Educação Ambiental formal e não formal. Com base nesse instrumento foram desenvolvidas diversas atividades em parceria entre o poder públicos e a sociedade, com ações desenvolvidas principalmente por ONG ambientalistas como o **JEA,** entre outras, que vai dar na articulação da **Rede Maiombe**, formada por um significativo número de ONG ambientalistas atuante pela maioria das províncias de Angola.

2.Evolução do conceito de Educação Ambiental

Considerando o ponto de vista de Schmidte e Guerra (2013), a Educação Ambiental constitui um procedimento destinado a fazer com que o cidadão ganhe consciência do ambiente e adquiram conhecimentos, valores, motivações e compromissos para participarem e tomarem decisões responsáveis relativamente ao ambiente. Com base nos problemas relacionados a degradação dos ecossistemas e da exploração desenfreada dos recursos naturais, vem se notado ao longo do tempo uma evolução no conceito da Educação Ambiental. Segundo Teixeira (2003), O Conceito de Educação Ambiental foi introduzido pela primeira vez pela antiga União Internacional para a proteção da natureza, atualmente designada por (UICN), por ocasião da conferência realizada em Paris, em 1948.

Tempo depôs o conceito de Educação Ambiental volta a aparecer durante a conferência de Belgrado em 1975, que por meio da Carta de Belgrado foi caracteriza como O processo responsável por formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e colectivamente na busca de soluções para os problemas existentes para prevenir os

novos. A conferencia de Tbilisi de 1977 adoptou a delimitação do conceito de Educação Ambiental proposto pela (UICN).

> Durante a conferencia de Tblisi definiu-se a Educação Ambietal como um processo de reconhecimento dos valores e de clarificação dos conceitos graças aos quais a pessoa humana adquire as capacidades e os comportamentos que lhe permitem abarcar e apreciar as relações de interdependência entre o homem, a sua cultura e o seu meio biofísico. (Fernandes,1983, p.21).

A Educação Ambiental também mereceu atenção durante a conferência sobre o desenvolvimento sustentável Eco Rio 1992, merecendo uma conceitualizaçao na agenda 21.

> Na agenda 21 define-se a Educaçao Ambiental como um processo capaz de desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e colectivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos.(Marcatto, 2002, p.14).

Em Angola a Educação Ambiental e caraterizada pela Lei nº 5/98 de 19 de Julho como sendo a medida de proteção ambiental que deve acelerar e facilitar a implementação do programa ambiental, atreves do aumento progressivo de conhecimentos da população sobre os fenômenos ecológicos, sociais e econômicos que regem a sociedade humana. A Educação Ambiental assume o papel de ajudar os cidadãos a adquirirem consciência sobre o meio ambiente e os seus problemas, permitindo deste modo que estes tenham a competência necessária para enfrentar problemas presentes e futuros.

> A Educação Ambiental é a acção educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido à transformação superadora dessa realidade, tanto nos seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação. (JESUS, 2016, p. 6).

3.Educação Ambiental no sistema de ensino formal angolano

Em Angola Pode-se considerar que a Educação Ambiental no ensino formal teve início com a elaboração do PECA, visto que este programa produziu um primeiro projeto, dirigido a coordenadores de disciplinas dos Institutos Médios de Educação, cujos

objetivos gerais consistiam em sensibilizar os docentes face aos problemas ambientais, fazê-los adquirir conceitos básicos da ciência ecológica, fazê-los adquirir competências indispensáveis para a utilização de métodos e recursos específicos que permitam o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas e favorecer o desenvolvimento de uma consciência ecológica nos alunos.

A Lei de Bases do Ambiente, Lei n. 5/98 De 19 de Junho, vem reforçar a questão relacionada a promoção da Educação Ambiental na educação formal, através do seu artigo 20.º sobre (Educação ambiental) onde estabelece que a mesma deve ser organizada de forma permanente e em campanhas sucessivas, dirigidas principalmente em duas vertentes: (i) Através do sistema formal de ensino; (ii) Através do sistema de comunicação social. Pode-se caracterizar a educação formal como a educação praticada pelo sistema de ensino formal (escolas), que estabelecem uma aprendizagem gradual, contínua e sistemática de educação integral. As escolas são responsáveis por transmitir os conhecimentos consagrados, ensinar os procedimentos adequados e desenvolver as atitudes socialmente aceites. Na escola educa-se os alunos para que se tornem pessoas mais cultas e mais habilidosas, joga um papel muito importante no processo da educação do indivíduo.

> A Educação Ambiental na escola pode ser determinante para a amenização dos problemas que, há anos, vêm sendo causados ao meio ambiente pela ação do homem. As crianças representam as futuras gerações em formação e, como estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõe-se que nelas a consciência ambiental possa ser internalizada e traduzida de forma mais bem-sucedida do que nos adultos, já que ainda não possuem hábitos e comportamentos constituídos. (Carvalho, 2001, p.46).

Guimarães (2004) destacou o papel fundamental da escola para o desenvolvimento da Educação Ambiental, pois ela é o local para promover o processo de compreensão dessas questões, ajudando o aluno a perceber as correlações dos fatos com intuito de promover a consciência ambiental de consciência crítica e promotora de ações de cidadania. Na escola a Educação Ambiental deve ser considerada como uma ferramenta de consciencialização capaz de despertar no indivíduo uma consciência ecológica. Capra (2008), afirma que a Educação Ambiental na escola é indispensável para o processo de preparação de cidadãos conscientes frente as questões ambientais.

O cenário da Educação Ambiental no sistema de ensino formal em Angola é caraterizado pela inexistência de uma disciplina especifica sobre a referida temática e a

ausência de programas específicos para sua implementação nas escolas, mas ainda assim são visíveis ações que indicam uma tendência para a abordagem de questões ligadas ao meio ambiente, através dos conteúdos dos manuais das disciplinas do Estudo do Meio e Biologia, ligadas a utilização da água, no cuidado com a higiene (lixo), na relação com as plantas e animais.

4.Educação Ambiental e ensino da Biologia no 1º ciclo em angola

Os conteúdos envolvendo a temática ambiental são restringidos geralmente nas disciplinas de Ciências, Biologia e Geografia, onde na maioria das vezes exclui o ser humano do ambiente natural, e atribui responsabilidades a Educação Ambiental sobre solucionar todos os problemas do ambiente (SANTOS; SOUZA; DIAS, 2017). Sendo a Biologia uma ciência que estuda os seres vivos, seu aprendizado baseia-se no entendimento dos fenômenos que giram em torno da vida oferecendo ao ser humano a possibilidade de perceber o quão importante são os outros seres vivos e como esses podem ser determinantes para sua própria existência.

Em Angola os programas curriculares da disciplina de Biologia no 1’ ciclo do ensino secundário estão voltados para o estudo da biodiversidade e no sistema dinâmico que resulta das ligações existentes entre as distintas espécies. Com base nestes conteúdos os docentes podem criar práticas didáticas relacionadas a Educação Ambiental que proporcionem aos alunos uma melhor compreensão sobre como suas ações podem influenciar o meio onde estão inseridos, e como essas podem interferir negativamente no seu próprio bem-estar, incentivando-os a adotarem posturas ecologicamente corretas.

4.1. Relações ecológicas

As diversas interações dos seres vivos dentro de um determinado ecossistema, denominamos por relações ecológicas. Araguaia (2017) afirma que as relações ecológicas são particularizadas pela forma como os seres vivos interagem podendo ser denominada intra-específica quando ocorrem entre indivíduos da mesma espécie e interespecífica quando ocorrem entre indivíduos de espécies diferentes.

As relações ecológicas podem estabelecem-se na busca por alimento, água, espaço, abrigo, luz ou parceiros para reprodução. Com base nos benefícios ou prejuízos que proporcionam aos seus envolvidos tanto as relações interespecíficas quanto as intra-

específicas, Machado afirma que ambas podem ser classificadas por harmônicas ou desarmônicas sendo que:

> Nas relações harmónicas há benefício mútuo entre os grupos de espécies envolvidos, ou benefício para um dos organismos, sem prejuízo para o outro. Já as relações desarmónicas ou negativas são aquelas nas quais há prejuízo para algum dos grupos de espécies envolvidos, com benefício do outro. (Machado, 2003, p. 484).

- Relações intra-específicas Harmônicas

Segundo Urbesco (2012), as relações intra-específicas harmônicas ocorrem as colônias e sociedades onde indivíduos da mesma espécie mantêm-se anatomicamente separados, cooperam entre si por meio de divisão de trabalho. As colônias e sociedades podem ser tomada como exemplo de relações intra– especificas harmônicas.

- Relações Intra-específicas Desarmônicas

Pinto-Coelho (2000) afirma, que entre as relações intra-específicas desarmônicas destacam-se as relações de competição e canibalismo

- Relação interespecífica Harmônica

ODUM (1969), afirma que as relações interespecíficas podem ser classificadas como: Mutualismo, Protocooperação, inquilinismo e comensalismo.

- Relações interespecíficas desarmônicas

Segundo BEGON (2007), as relações interespecíficas desarmônicas alem de causarem prejuízo para as espécies envolvidas, também podem causar alguma perda para o meio ambiente. Dentre as relações interespecíficas desarmônicas, destacam-se o Amensalismo, Predatismo. Competição, parasitismo e herbívora.

5.Importância do estudo das relações ecológicas para a Educação Ambiental

Considerando o fato de que cada pequeno fator, físico, químico ou biológico, é fundamental para garantir a sobrevivência de um determinado organismo, podemos afirmar que com o estudo das distintas relações ecológicas os indivíduos ganham uma oportunidade de conhecer e entender os impactos ambientais e os desequilíbrios causados às populações de todos os seres vivos em decorrência da ação humana.

De acordo com Begon (2007), a atividades dos indivíduos muda o ambiente em que eles vivem, podendo alterar as condições de vida, pois, tanto podem adicionar quanto subtrair recursos do ambiente, que poderiam ficar disponíveis a outros organismos. Com o decorrer do tempo fica cada vez mais evidente a necessidade de se demonstrar ao ser

humano a forma como ele é dependente dos outros seres vivos para a sua própria existência. O estudo das relações ecológicas pode servir de ferramenta para levar a espécie humana a perceber que não é um elemento à parte, mas sim um integrante do sistema dinâmico responsável pela manutenção de vida na terra.

Considerando o estudo das relações ecológicas uma ferramenta para despertar os indivíduos sobre os possíveis danos que as suas ações podem causar aos ecossistemas, a Educação Ambiental passa a ser um elo de ligação entre a natureza e a individuo, visto que, por meio dela este puderam adquirir uma melhor compreensão sobre a forma como interagem com o meio em que estão inseridos, tornando-os capazes de perceber que preservando os componentes do ambiente significa preservar as suas próprias vidas, e deste modo dar inicio ao processo de formação integral destes indivíduos enquanto agentes socialmente ativos.

6.Princípios da Educação Ambiental e relações ecológicas.

No que concerne a Educação Ambiental o conceito de princípio pode ser entendido como a base da transformação da realidade sócio ambiental. São o eixo norteador do processo de formação de indivíduos preocupados com os problemas ambientais que buscam a preservação e conservação dos recursos naturais e a sustentabilidade. A Educação Ambiental é transformadora, Segundo Loureiro (2004), ela tem como princípios a participação e o exercício da cidadania para a definição democrática, o que a diferencia de uma educação convencional, cuja prática comportamental tem pouca articulação com a ação coletiva e a problematização e transformação da realidade.

Os princípios da Educação Ambiental são indispensáveis para o sucesso de qualquer programa ambiental, visto que, norteiam o processo de formação de indivíduos consciente face as questões ambientais. O estudo das relações ecológicas pode ser uma grande ferramenta para a sensibilização dos alunos nos colégios Camaquenzo 1, Osvaldo Serra Van-Dúnem e colégio Nº 13. Com a compreensão das distintas relações ecológicas estes alunos poderão situar-se dentro do ambiente em que estão inseridos, perceberão que são uma parte deste ambiente e que nenhum ser vivo é capaz de viver sem interagir com o meio ambiente e com os outros seres vivos.

Com base nos princípios básicos da Educação Ambiental estabelecidos em Tbilisi considerou-se que os estudos das relações ecológicas podem proporcionar aos docentes de Biologia das três escolas do 1º ciclo a possibilidade de utilizar diversos ambientes

educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiencias pessoais. Por outro lado, pode proporcionar aos alunos das instituições escolares já referenciadas a oportunidade de conhecer a diversidade cultural, étnica, racial e genética de espécies e de ecossistemas e compreender o ambiente na sua totalidade, a interdependência sistémica entre o meio natural e o construído, o socioeconómico e o cultural, sob o invoque da sustentabilidade.

A pesquisa foi realizada em três instituições escolares do 1º ciclo, pertencentes a rede publica, nomeadamente os colégios Osvaldo Serra Van-Dúnem, Colégio nº 13 e Colégio do camaquenzo 1, localizadas na cidade do Dundo, município do Chitato, Província da Lunda Norte. Por se tratar de um ambiente natural como fonte direita de dados, a presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, cuja amostra esta constituída por onze docentes da disciplina de Biologia pertencentes as três unidades escolares pesquisadas. O processo de colecta de dados foi efectuado por meio de entrevistas estruturada composta por perguntas fechadas, que teve como eixo norteador: A avaliação da percepções dos docentes de biologia quanto as questões relacionadas educação ambiental.

Considerações finais

O motivo existencial da pesquisa consistiu em propor os modelos das relações ecológicas como princípio para a Educação Ambiental em tres escolas do 1º ciclo do Dundo. Objetivando analizar a percepção dos docentes de Biologia no que tange a Educação Ambiental, elaborou-se uma entrevista estruturada cujas respostas permitiram aferir que apesar destes docentes possuírem conhecimentos sobre as questões ambientais e das relações ecológicas, estes não têm qualquer experiencia sobre a prática da Educação Ambiental, constituindo um obstáculo para que esses possam usar os modelos das relações ecológicas como principio.

Portanto, entendeu-se que para que se possa dar resposta a esta problemática, é imprescindível que estes docentes recebem a formação e capacitação necessária para que consigam estabelecer uma abordagem transversal da Educação Ambiental por meio da disciplina de Biologia tendo os modelos das relações ecológicas como principio, uma vez que não existe no sistema de ensino angolano uma disciplina especifica para a Educação Ambiental no 1º ciclo. Em virtude disso propôs-se como medida primordial a

implementação de um programa para a Educação Ambiental que visa formar e capacitar os referidos docentes, considerando que a Educação Ambiental é um processo contínuo e dinâmico que deve envolver todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS

ANGOLA (2006). Lei nº 5/98 de 19 de junho de 2006. **Lei de Bases do Ambiente.** Luanda.

ARAGUAIA, M. Relações interespecíficas: **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biologia/relacoes-inter-especificas.htm. Acesso em: 27 de maio de 2021.

BEGON, M.(2007). **Ecologia de Indivíduos a Ecossistemas**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed.

BUZA, J. (2013). **Educação Ambiental: ideias, saberes e práticas relatadas por professores em um país em reconstrução, Angola**. Dissertação da Pós-graduação em Educação e Ciências Matemáticas. Universidade Federal do Pará, Belém.

CAPRA, F. (2005).Alfabetização Ecológica: O desafio para educação do século XXI. In: TRIGUEIRO, André (Org.). **Meio Ambiente no século 21.** Campinas: Armazém.

CARVALHO, I. (1998).**Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental.** São Paulo: Secretaria do meio ambiente do estado de São Paulo.

CARVALHO, I. (2001). **A invenção do sujeito ecológico: Sentidos e trajetória em Educação Ambiental.** Dissertação da Pós-graduação em educação. universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DIAS, F. (1991). **Educação Ambiental: princípios e Práticas.** 9ª ed. São Paulo: Gaia.

FERNANDES, J.(1983). **Manual de educação ambiental- notas técnicas.** Lisboa: Comissão Nacional do Ambiente.

GUIMARÃES, M.(2004). **Educação Ambiental crítica.** 5ª ed. Brasilia: Papirus.

JESUS, A. M. (2016). **Educação Ambiental- Uma área multidisciplinar.** Portalfslf. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc7-5.pdf. acesso em: 21 set 2021.

LOUREIRO, C. F. B. (2004). Educar, Participar e Transformar em Educação Ambiental. Brasília. **Revista brasileira de Educação Ambiental**. ed. nº zero. p 13-20.

MACHADO, S.(2004). **Biologia: de Olho no Mundo do Trabalho.** São Paulo: Scipione.

MARCATTO, C. (2002). **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Sigma Ltda.

ODUM, E. (2004).**Fundamentos de Ecologia.** 6.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PINTO-COELHO, R. (2000). **Fundamentos em Ecologia.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed.

RAMOS, C. (1996). **Educação Ambiental: Evolução histórica, implicações, teóricas e sociais. Uma avaliação critica**. Dissertação da Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTOS, P. et al. (2017). **O ensino de biologia e da Educação Ambiental**: perceção de alunos do ensino médio do município de patos, Paraíba. Revista Educação Ambiental em ação. nº 65.

SCHMIDT, L; GUERRA, J.(2013). **Do ambiente ao desenvolvimento sustentável**: contextos e protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. Lisboa. Revista lusófona de educação, v. 25. nº 25. p.193-2011.

TEXEIRA, F. (2003). **Educação Ambiental em Portugal**. Etapas, Protagonistas e Referências Básicas. Lisboa: liga para a Proteção da Natureza.

URBESCO, J. et al. (2012). **Companhia das Ciências**. 2.ed. São Paulo: Saraiva.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): NGUNZA, Adelaide Elsa Rodrigues. Modelos das relações ecológicas como princípio para a educação ambiental: percepção dos docentes de biologia em três escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.281-294, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Ngunza, Adelaide Elsa Rodrigues. (out. 2023). Modelos das relações ecológicas como princípio para a educação ambiental: percepção dos docentes de biologia em três escolas do 1º ciclo da cidade do Dundo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 281-294.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.295-314 | out. 2023.

O insucesso escolar: fatores associados à reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas da Vila Municipal de Mandlakazi no ano letivo de 2021

Ananias Orlando Sitoe *

ORCID iD: https://orcid.org/0009-0006-3296-9133

RESUMO

Este estudo visa compreender os principais fatores que contribuíram para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas secundárias da vila municipal de Mandlakazi (ESVMM) no ano letivo de 2021. O estudo foi realizado nas Escolas Secundárias Samora Machel e de Manjacaze. Privilegiou-se a abordagem qualitativa, tendo sido feita a recolha de informações através da entrevista semi-estruturada dirigida aos alunos reprovados aos exames da 10ª classe no ano letivo 2021, aos professores que leccionaram a 10ª classe no mesmo ano letivo e aos gestores pedagógicos do 1º ciclo. Com base nos resultados da pesquisa concluiu-se que os fatores que contribuíram para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas ESVM de Mandlakazi no ano letivo de 2021 são de natureza individual, relacionados à fraca dedicação dos alunos; de origem institucional relacionados à fraca capacitação e ou indução docente para responder às mudanças impostas pela pandemia da COVID-19, a aplicação de práticas tradicionais de avaliação, o fraco envolvimento dos alunos no processo de exames e a fraca divulgação da legislação que regula o processo de avaliação de aprendizagem no Sistema Nacional de Educação (SNE), incluindo o processo de exames; os fatores familiares, relacionados à situação de renda familiar de alguns pais e ou encarregados de educação, que lhes impossibilitou a adquirir o material de apoio à aprendizagem dos seus educandos.

PALAVRAS – CHAVE

Aprendizagem; Avaliação; Exames; Insucesso.

School failure: factors associated with failure in grade 10 final exams in schools in the municipal town of Mandlakazi in the 2021 academic year

ABSTRACT

This study aims to understand the main factors that contributed to the high failure rate in the 10th class final exams in secondary schools in the municipal town of Mandlakazi (ESVMM) in the 2021 academic year. The study was carried out in Samora Machel and Manjacaze Secondary Schools. The qualitative approach was privileged, with information being collected through semi-structured interviews aimed at students who failed the 10th grade exams in the 2021 academic year, teachers who taught 10th grade in the same academic year and the pedagogical managers of the 1st cycle. Based on the results of the research, it was concluded that the factors that contributed to the high rate of failures in the 10th class final exams at the ESVM in Mandlakazi in the 2021 academic year are of an individual nature, related to the weak dedication of the students; of institutional origin related to weak training and/or teacher induction to respond to the changes imposed by the COVID-19 pandemic, the application of traditional assessment practices, the weak involvement of students in the exam process and the weak dissemination of legislation that regulates the process learning assessment in the National Education System (SNE), including the exam process; family

* Licenciado em Ensino Básico com Habilitação em Administração e Gestão de Educação, pela Universidade Pedagógica de Moçambique; pós-graduado em Psicopedagogia do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini e Mestre em Ciências de Educação. Funcionário no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Mandlakazi, afecto na Escola Primária de Chiguivitane. E-mail: asitoito@gmail.com

factors, related to the family income situation of some parents and/or guardians, which made it impossible for them to acquire material to support their students' learning.

KEYWORDS
Learning; Assessment; Exams; Failure.

Ku tsandzeka ka xikolo: swilo leswi fambelanaka na ku tsandzeka eka swikambelo swa makumu swa giredi ya 10 eswikolweni edoropeni ra masipala ra Mandlakazi eka lembe ra tidyondzo ra 2021

NKOMBISO
Dyondzo leyi yi kongomisa ku twisisa swilo leswikulu leswi hoxeke xandla eka mpimo wa le henhla wa ku tsandzeka eka swikambelo swa makumu swa tlilasi ya vukhume eswikolweni swa le henhla edorobeni ra masipala ra Mandlakazi (ESVMM) eka lembe ra dyondzo ra 2021. Dyondzo leyi yi endliwile eSamora Machel na le Sekondari ya Manjacaze Swikolo. Endlelo ra xiyimo a ri ri na nkateko, laha mahungu ya hlengeletiweke hi ku tirhisa mimbulavurisano leyi nga hlelekangiki ngopfu leyi kongomisiweke eka swichudeni leswi tsandzekeke eka swikambelo swa giredi ya vukhume eka lembe ra dyondzo ra 2021, vadyondzisi lava dyondziseke giredi ya vukhume eka lembe rin'we ra dyondzo na vafambisi va dyondzo va xiyenge xo sungula. Hi ku ya hi mimbuyelo ya ndzavisiso, ku gimetiwile leswaku swilo leswi hoxeke xandla eka mpimo wa le henhla wa ku tsandzeka eka swikambelo swa makumu swa tlilasi ya vukhume eka ESVM eMandlakazi eka lembe ra dyondzo ra 2021 i swa muxaka wa munhu hi xiyexe, leswi fambelanaka na ku tinyiketela loku tsaneke ka swichudeni ; ya masungulo ya nhlangano lama fambelanaka na ndzetelo wo tsana na/kumbe ku nghenisiwa ka vadyondzisi ku hlamula eka ku cinca loku vekiweke hi ntungu wa COVID-19, ku tirhisiwa ka maendlelo ya ndhavuko yo kambela, ku nghenelela loku tsaneke ka swichudeni eka phurosese ya swikambelo na ku hangalasiwa loku tsaneke ka milawu leyi lawulaka ku kamberiwa ka dyondzo ya phurosese eka Sisiteme ya Dyondzo ya Rixaka (SNE), ku katsa na phurosese ya swikambelo; swilo swa ndyangu, leswi fambelanaka na xiyimo xa muholo wa ndyangu wa vatswari van'wana na/kumbe vahlayisi, leswi endleke leswaku swi nga koteki eka vona ku kuma switirhisiwa swo seketela dyondzo ya swichudeni swa vona.

MARITO YA NKOKA
Ku dyondza; Ku hlela; Swikambelo; Hluleka.

Introdução

A educação tem como objectivo principal proporcionar a formação integral do indivíduo. De acordo com MINED (2008) a educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. Trata-se de um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade transformação e desenvolvimento que a sociedade impõem. A educação é um processo de formação do cidadão para poder enfrentar as situações reais da vida. É nesse âmbito, que um dos objetivos do Currículo do Ensino Secundário Geral em Moçambique, é proporcionar ao jovem um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e valores) para enfrentar com sucesso exigências complexas ou a realização de tarefas, na vida quotidiana (INDE, 2007). O mesmo documento refere que as competências

necessárias para a vida estão relacionadas ao conjunto de recursos, isto é, saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar critica e criativamente, relacionar-se com os outros e manifestar atitudes responsáveis para com a sua saúde e da sua comunidade.

Na óptica de Leite e Fernandes (2011) proporcionar competências, significa criar condições de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver a capacidade para agir inteligentemente nas situações reais. Para medir essas competências, de acordo com MINEDH (2021) o Sistema Educativo Moçambicano usa três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, sendo que as duas primeiras realizam-se ao longo da aprendizagem e a somativa no final do ciclo em forma de exame, com vista a recolher dos alunos, informações sobre o nível de desenvolvimento das competências exigidas dentro do mesmo. O aluno transita da 8ª até 10ª classe com base nos resultados dos instrumentos de avaliações elaborados pelos professores na escola ou ao nível da Zona de Influência Pedagógica (ZIP) ou provincial que são administrados e geridos internamente pelos professores das disciplinas ou classes. Para concluir o ciclo, o aluno deve enfrentar o exame nacional, onde deverá provar ter desenvolvido as competências exigidas.

De acordo com o relatório dos exames finais do ano letivo 2021, foram examinados na 10ª classe 988 alunos nas três escolas secundárias existentes na vila municipal de Mandlakazi (VMM), nomeadamente: Escola Secundária de Manjacaze, Escola Secundária Samora Machel e Escola Secundária Fernando Matavele. Deste universo, apenas 51 estiveram na situação positiva, correspondente a 5.2% de aprovação. Esta situação despertou o interesse em realizar o presente estudo intitulado "*O insucesso escolar: fatores associados à reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas da vila municipal de Mandlakazi no ano letivo de 2021",* objectivando compreender os principais fatores associados ao alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe no ano letivo de 2021 nas ESVMM.

Em termos específicos, o estudo (i) identifica os principais fatores associados ao alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe no ano letivo de 2021 nas ESVMM; (ii) descreve as formas de envolvimento dos alunos e professores na preparação dos exames finais nas ESVMM; (iii) afere o domínio dos documentos que regulam o processo dos exames no Sistema Nacional de Educação pelos alunos, professores e gestores pedagógicos nas ESVMM e, por fim; (iv) propõe estratégias de solução para a redução do índice de reprovações nos exames finais.

O estudo procurou responder as seguintes questões de pesquisa: (i) quais são os fatores que concorreram para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas ESVMM, no ano letivo de 2021? (ii) de que forma os alunos e os professores são envolvidos na preparação dos exames finais nas ESVMM? (iii) Quais são os documentos que regulam o processo de exames no Sistema Educacional Moçambicano? (iv) Que estratégias podem ser adoptadas para a redução de índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas da vila municipal de Mandlakazi? Este artigo está estruturado em 4 (quatro) partes: a primeira é referente à introdução, a segunda relacionada à revisão da literatura, seguida pela metodologia; e, por fim as conclusões.

1.Insucesso escolar

Na óptica de Silva (2011), o insucesso no campo educacional significa mau resultado num exame ou reprovações sucessivas, levando por consequentemente ao afastamento do ensino. Na visão do autor, o insucesso escolar está relacionado ao não alcance dos resultados positivos pelos alunos o que resulta em reprovações e desistências escolares.

Por sua vez, Cortesão e Torres (1990) defendem que para além de reprovações ou abandono escolar o insucesso escolar consiste também na incapacidade de o aluno movimentar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação na prática, isto é, não consegue os aplicar num contexto real. A visão de Cortesão e Torres corrobora com a de Comenius (1592-1670) que a boa aula é aquela em que o aluno constrói saberes sólidos, seguros e aplicáveis, todo o conhecimento que o aluno constrói durante a sua formação deve o possuir durante toda a sua vida e deve ser capaz de aplicar num contexto real. Macamo (2015) defende que:

> O insucesso é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que, por razões de vária ordem, não alcançaram resultados satisfatórios e não atingiram os objectivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas num determinado período de tempo. Contudo, é necessário compreender que estes índices variam de acordo com as situações circunstanciais, pois competências iguais podem ser avaliadas de formas diferente de um estabelecimento de ensino para outro, em função das metodologias adoptadas. (Macamo, 2015, p. 6).

Branco (2012) tem visão diferente dos autores anteriormente citados em relação ao IE, na sua óptica, o IE não está apenas relacionado à reprovações, desistências, ou o não desenvolvimento de competências exigidas, mas sim, consiste também no não alcance

das expectativas. Portanto, mesmo num aluno aprovado pode haver o registo do IE, pois, significa também, o rendimento abaixo das suas expectativas. Por exemplo, um aluno que pretendia concluir um determinado nível com média aritmética 15 valores e consegue apenas 11 valores, pode se afirmar que houve o insucesso escolar.

Com base nas definições apresentadas pelos autores sobre o insucesso escolar, depreende-se que é um conceito polissémico sendo essa a razão de não ter uma definição consensual entre os vários autores. Contudo, quase todos, com exceção de Branco (2012), convergem na percepção de que este fenômeno caracteriza-se pelo fraco rendimento escolar, que por razões de vária ordem os alunos não conseguem atingir os objetivos de aprendizagem destinados à sua idade e num determinado período de tempo.

Portanto, para efeitos deste estudo o insucesso escolar consiste no não desenvolvimento das competências necessárias pelos alunos numa determinada disciplina, classe ou curso, resultando no elevado índice de reprovações, baixo rendimento escolar e o abandono escolar ou na incapacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação no contexto real.

1.1.Fatores do insucesso escolar

Fonseca (2008) defende que o insucesso escolar pode advir de vários fatores, dentre eles: as características individuais dos alunos, que abrangem os processos psicológicos; fatores sociais, que englobam todos os aspectos do meio circundante do aluno e fatores institucionais, ligados ao ambiente escolar.

a)Fatores individuais

Macamo (2015) aponta a motivação, a inteligência e o esforço do aluno como fatores indispensáveis para um bom desempenho pedagógico. Martins (2017) afirma que vários fatores individuais podem contribuir para o IE. A autora adverte que nem sempre o IE é originado pela falta de interesse e a motivação por parte dos alunos, muitas vezes, podem sofrer de alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora, o que provoca as dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Fonseca (2008) dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Nesta ordem de ideia, a dificuldade de aprendizagem relaciona-se com a não compreensão das atividades propostas pelo professor por parte do aluno, mesmo que este utilize diversas metodologias de ensino. Esta dificuldade de

aprendizagem pode advir de vários fatores que nem sempre são detectadas passando despercebidas pela escola e também pela família, contribuindo para a desistência dos alunos, pois ficam desestimulados por não conseguir desenvolver as competências exigidas e sentem-se fracassados ao não estar ao mesmo ritmo dos colegas da turma e assim, decepcionam-se com o ambiente escolar desistindo deste.

b)Fatores familiares

De acordo com Ferreira e Barrero (2010) a família e a escola são os agentes socializadores muito importantes para uma criança. A família constitui o primeiro agente de socialização por isso tem a responsabilidade de transmitir os "valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade, este influencia significativamente no comportamento humano especialmente na primeira infância. A escola tem a missão de complementar a educação e o bem-estar proporcionados pela família. Segundo Alarcão (2006, p. 37),a família é:

> um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação, como os contatos corporais, a comunicação, as relações interpessoais, mas é, também, um espaço de vivência das relações afetivas profundas, como a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade … numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra família. (Alarcão, 2006, p. 37).

Portanto, o apoio familiar é fundamental para a autoestima da criança e que, por vezes, é o suficiente para que esta consiga ultrapassar as suas barreiras, principalmente, nos casos de IE. Como refere Fonseca (2008, p. 378) "sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente, as crianças não podem continuar mergulhadas em envolvimentos de ameaça, de *stress* e de humilhação".

Para além da criação do ambiente favorável para o desenvolvimento harmonioso das crianças, os pais devem acompanhar ativamente na vida escolar dos seus educandos, pois, a fraca participação dos pais e encarregados de educação no PEA pode influenciar no IE. De acordo com Picanço (2012) a participação dos pais e ou encarregados de educação no estudo dos filhos é fundamental, senão o mais importante, porque o acompanhamento sistemático, metódico e constante permite que as crianças tenham um bom rendimento escolar. O autor defende ainda, que compete aos pais e ou encarregados de educação em especial, acompanhar ativamente a vida escolar,

promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar, diligenciar para que o seu educando se beneficie efetivamente dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem de correto comportamento e empenho no processo de aprendizagem. Portanto, a missão dos pais e ou encarregados de educação não se restringe em matricular os seus filhos e adquirir o material escolar, devem também, assumir-se como auxiliares activos e colaboradores indispensáveis no PEA dos seus educandos, participando activamente no projecto da escola.

c)Fatores institucionais

O IE não só depende de fatores individuais dos alunos e familiares, mas também, dos fatores institucionais, como refere Macamo (2015):

> A motivação, a inteligência e o esforço do aluno são fatores indispensáveis para um bom desempenho. Porém, é fundamental que se compreenda que o insucesso escolar não é uma fatalidade e que os alunos não estão destinados a serem bons ou maus estudantes, tudo depende do funcionamento da escola e da sua interacção com o meio social, a relação com os pais e encarregados de educação, as características e entrega do próprio aluno. (Macamo, 2015, p. 15).

Portanto, para compreender o IE, para além dos fatores individuais, familiares é preciso ter em conta também, os fatores institucionais, que é o ambiente escolar. Macamo (2015) afirma que a estrutura organizativa existente numa escola pode contribuir para bons ou maus resultados dos alunos, isto é, para o sucesso ou IE, pois, interfere no aproveitamento dos alunos. Nesta visão, se a cultura organizacional, se o estilo de liderança adoptado pela escola não permitirem a criação de um ambiente democrático, isso pode influenciar negativamente nos resultados dos alunos, pode reduzir as expectativas dos professores e dos alunos em relação à escola. Outro aspecto apontado pela autora como fator institucional é a falta de avaliação permanente e sistemática das instituições de ensino, pois, se ninguém faz a monitoria das atividades, não se avalia os seus resultados face aos objetivos preconizados, nem se identifica os possíveis problemas que possam servir de obstáculos para o sucesso escolar, como consequência é o registro do insucesso.

O outro fator institucional do IE, segundo Martins (2017) diz respeito aos professores, concretamente a sua prática docente, aos seus recursos didáticos, as suas técnicas de comunicação, se não forem adequados às características da turma ou de cada aluno, o sucesso escolar estará comprometido.

Deste modo, é preciso que o professor tenha em mente que o PEA é dinâmico, varia de cada momento, de cada contexto e da realidade dos alunos. É pertinente abandonar as práticas pedagógicas tradicionais e optar pelo paradigma construtivista que consiste na aplicação de metodologias ativas e participativas de acordo com as particularidades individuais dos alunos. No processo de lecionação é pertinente que se valorize a diversidade cultural, tentar compreende-la e utilizá-la como ferramentas essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, é necessário que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar a diversidade na sala de aulas.

2.Teorias sobre o insucesso escolar

Dias (2017, p. 57) apresenta três principais teorias sobre o IE: “a teoria dos dotes ou dons, relacionada aos fatores ligados aos alunos; a teoria *handicap* sociocultural, relativa à família e a teoria sócio institucional”.

2.1. Teoria dos dotes ou dons

Segundo Silva (2004) a teoria dos dons defende que o rendimento escolar é determinado por dons pessoais e naturais do aluno, a inteligência de cada aluno é que dita o sucesso escolar. De igual modo, Teixeira (2021) afirma que a teoria dos dons parte da premissa de que a inteligência é hereditária e que os fatores genéticos são importantes para se compreender as diferenças entre classes sociais, por isso se o aluno fracassa na escola é devido aos seus genes e não aos fatores externos, como o meio e os procedimentos metodológicos adoptados pelo professor.

Fazendo a análise da teoria dos dons, percebe-se que, esta considera o aluno como o único responsável pelo sucesso ou insucesso na sua aprendizagem. Exclui todos os fatores externos que podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

2.2. Teoria *handicap* ou sociocultural

De acordo com Dias (2017) esta teoria defende que os fatores do insucesso escolar não centram apenas nas características individuais, mas sim, a família contribui para o sucesso ou o IE. Como refere Freire (2000), a educação é um processo de transformações sociais, sendo que a sociedade exerce uma força na aprendizagem do aluno e não o contrário. O autor defende que ninguém nasce mal-educado, mas sim a sociedade é que educou mal. Sendo a família a primeira instituição social influencia bastante na aprendizagem dos educandos.

Por sua vez, Silva (2004) defende que o IE é influenciado também pela herança cultural, deste modo os alunos que provém das zonas rurais tem a experiência diferente das que provém das zonas urbanas, pois, as formas de linguagem são responsáveis pela possibilidade e impossibilidade de assimilar com facilidade os conteúdos, pois esta é indispensável para a comunicação. Portanto, para a teoria sociocultural, o IE não só é determinado pelas características psicológicas dos alunos, mas também pela situação familiar, social e cultural. A responsabilidade é bipartida família/sociedade-aluno.

2.3.Teoria sócio institucional

Segundo Dias (2017) a teoria sócio institucional, defende que a problemática do IE não deve ser vista apenas no contexto individual (aluno) e familiar, mas também no contexto institucional (ambiente escolar). Para esta teoria o sucesso ou o IE depende da combinação de sinergias entre o aluno, família escola. O aluno deve possuir as capacidades cognitivas desenvolvidas para a assimilação dos conteúdos; a família deve proporcionar condições que contribuam para a aprendizagem eficaz do aluno e por sua vez, a escola deve proporcionar um ambiente favorável para a aprendizagem.

Teixeira (2021, p. 25) afirma que a teoria sócio institucional centra-se numa “abordagem conflitualista, na medida em que o IE é atribuído às relações de classes e o docente é um agente de execução ao serviço das classes”. Silva (2004) explica que nenhum modelo cultural de classes é, em si, superior aos outros e se existe um modelo dominante é porque este é imposto por uma classe dominante. Nesta senda, a escola deve criar condições para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender. Ademais, deve assumir as suas funções sociais numa reciprocidade com o meio em que está inserido de modo a identificar e ultrapassar os possíveis obstáculos, actuando de forma adequada em cada momento e em todas as situações.

Ainda de acordo com Silva (2004), quando há coincidência entre os valores da escola e os da família, quando não há rupturas culturais, o PEA decorre com facilidade. O autor adverte que atualmente as escolas são caracterizadas por heterogeneidade de pessoas, onde os alunos, professores e pais e encarregados apresentam raízes culturais bem diversas, é necessário que o professor esteja atento a este aspecto durante a sua atividade docente.

Assim, com essa teoria, chega-se à percepção de que o aluno não é único responsável pelo sucesso ou o IE, a responsabilidade é tripartida família-aluno-escola. Portanto, este fenômeno deve ser compreendido nas três vertentes: vertente social, o

meio social em que o aluno está inserido; vertente individual, relacionada às particularidades individuais do aluno e a vertente institucional, que tem a ver com o ambiente escolar. Este estudo teve como suporte a teoria sócio institucional, por ser mais adequada à abordagem construtivista que consiste na aprendizagem significativa, onde o aluno deve ser orientado ao desenvolvimento de competências exigindo a responsabilidade de todos os intervenientes do PEA (aluno, família e escola) na operacionalização do projecto político pedagógico.

3.Metodologia

Baseando em Júnior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021), neste estudo privilegiou-se a abordagem qualitativa que consistiu na análise e interpretação de dados através da técnica de análise de conteúdo. Em relação aos procedimentos técnicos, tomou-se como referência Chizzoti (2017), e optou-se pelo estudo de caso, que compreendeu três fases: a primeira fase consistiu na delimitação do caso, que se trata de reprovações nos exames da 10ª classe no ano de 2021 nas ESVMM e o levantamento bibliográfico inerente à temática; a segunda fase foi caracterizada pelo levantamento de dados no local de estudo, através da técnica de entrevista; a terceira e a última, consistiu na análise, interpretação e discussão de dados recolhidos que de seguida foram sistematizados em forma de relatório (artigo científico).

Quanto aos participantes de pesquisa, selecionou-se um total de 30 participantes, destes, 20 são alunos que estiveram na situação negativa nos exames finais da 10ª classe no ano 2021, 2 gestores pedagógicos do 1º ciclo do ensino secundário geral e 8 professores que lecionaram a 10ª classe no ano letivo de 2021.

Por se tratar da abordagem qualitativa, a sistematização e interpretação de dados foram feitas com recurso à técnica de análise de conteúdo onde se observaram as seguintes etapas: a familiarização com os dados recolhidos, a codificação, a categorização das principais informações, a interpretação dos dados obtidos e por fim a discussão dos resultados. A primeira etapa consistiu na apreciação e transcrição de principais informações fornecidas pelos entrevistados; de seguida a categorização das principais informações, onde se baseou nas seguintes questões: Quais são os fatores que concorreram para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas ESVMM, no ano letivo de 2021? De que forma os alunos e os professores foram envolvidos na preparação dos exames finais nas ESVMM? Quais são os documentos que regulam o processo de exames no Sistema Educacional moçambicano? Que estratégias

podem ser adoptadas para a redução de índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas ESVMM? A discussão de dados consistiu no entrosamento entre as principais informações prestadas pelos entrevistados e com as literaturas, onde se procurou identificar as convergências e divergências e destas extraíram-se as principais conclusões.

3.1.Resultados e discussão: Fatores associados ao alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas Escolas Secundárias da Vila de Mandlakazi, no ano letivo de 2021

Em resposta à primeira questão da pesquisa, da qual se pretendia saber quais foram os principais fatores que contribuíram para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas ESVMM no ano letivo 2021, foram entrevistados professores, alunos e gestores pedagógicos. Dos vinte alunos que participaram da pesquisa quinze afirmaram que a pandemia da COVID -19, que obrigou a alteração do ritmo das atividades escolares, onde o aluno ia à escola em dias alternados aliado à complexidade dos conteúdos. Devido a paralisação das aulas no ano letivo 2020, em 2021, foram lecionados conteúdos da 9ª e 10ª classe. Dois alunos, afirmaram que a principal causa de reprovações foi a situação econômica de alguns pais e ou encarregados de educação que lhe impossibilitou a adquirir telemóveis que suportam os *softwares* de ambientes virtuais de aprendizagem; por fim, três alunos consideram que a principal causa das reprovações em massa nos exames finais no ano 2021 foi a fraca dedicação. Segundo eles, alguns, só começaram a preocupar-se pelo processo de exames nos meses de Setembro e Outubro, sendo tarde demais tendo em conta que os exames decorrem no mês de Novembro.

Os resultados das entrevistas administradas aos alunos, revelam que constituíram fatores concorrentes à reprovações: a pandemia de COVID-19, que obrigou a introdução do modelo híbrido nas escolas suporte dos dispositivos digitais; a incapacidade financeira em adquirir dispositivos que suportam as plataformas virtuais de aprendizagem e o pagamento de internet, fizeram com que alguns alunos não tivessem acesso às aulas online e a fraca dedicação nos estudos. De acordo com Martins (2017) a situação económica e financeira da família têm influência no rendimento escolar dos filhos. Se os pais e ou encarregados de educação não conseguem garantir na criança cuidados básicos de saúde, alimentação adequada, assim como o material de apoio para a aprendizagem pode contribuir isso para o insucesso escolar.

Ainda em relação à primeira questão, foram entrevistados professores que lecionaram as disciplinas com exames nas turmas da 10ª classe no ano letivo 2021. Dos oito professores que participaram da pesquisa, cinco afirmaram que a COVID-19 foi a principal causa de reprovações, pois foram obrigados a reinventar-se na nova realidade sem ter tido nenhuma capacitação. Três professores afirmaram que a fraca dedicação dos alunos contribuiu bastante para as reprovações em massa. De acordo com Lagarto (2019), o professor é um agente ativo de mudança, é estimulador de desafios cognitivos e colaborador principal na construção do conhecimento pelos alunos. Portanto, o seu papel é liderar ativamente o processo de ensino através da diversificação de estratégias, assegurando que todos os alunos progridam. Neste sentido, sendo ele o condutor do PEA na turma é necessário que seja criativo em delinear estratégias ou atividades que possam ajudar aos alunos na preparação para os exames finais durante o ano letivo, ao invés de esperar pelo calendário estabelecido pela direção da escola.

Por fim, dos dois gestores pedagógicos entrevistados, um afirmou que a principal causa do alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe no ano letivo de 2021, foi a introdução do Diploma Ministerial 4/2021, que aprova o Regulamento Geral de Avaliação. Este documento preconiza a nota mínima de 8 valores no exame; o outro defende que o alto índice de reprovações deveu-se a fontes de exames não confiáveis e fraca dedicação por parte dos alunos. A visão de um dos gestores pedagógicos que consiste na definição da nota mínima nos exames como um dos principais fatores que contribuiu para o alto índice de reprovações nos exames da 10ª classe no ano letivo de 2021, diverge-se da de Freitas (2019) e Neves (2020). Segundo os autores, o processo de avaliação de aprendizagem exige cuidados teórico-metodológicos que consistem na definição do objeto de avaliação, a coleta e análise descritiva dos resultados e o estabelecimento de um padrão de qualidade admitido como satisfatório. Nesse contexto é imprescindível a definição de um mínimo de competências que aluno deve apresentar para ser considerado aprovado.

Em suma, com base nos resultados das entrevistas pode-se concluir que constituíram fatores para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª nas ESVMM no ano letivo 2021, a fraca preparação dos professores para lecionarem as aulas no regime híbrido aliada ao fraco domínio do uso das TICs no PEA; a fraca dedicação dos alunos, a situação econômica de alguns pais e ou encarregados de educação que consistiu na incapacidade de garantir as condições básicas para que os seus educandos tivessem acesso a aulas online.

3.2.O envolvimento dos alunos na preparação do processo de exames finais nas escolas secundárias da vila municipal de Mandlakazi

Em relação ao envolvimento dos alunos no processo dos exames, dos oito professores envolvidos na pesquisa, sete afirmaram que os alunos participaram nesse processo desde as aulas de preparação, realização e na fase da divulgação dos resultados; um, afirmou que por ser um processo sigiloso, os alunos não são envolvidos na organização do mesmo, apenas são consumidores daquilo que os outros prepararam.

Por sua vez, dos dois gestores pedagógicos, um fez saber que a Direção da Escola planifica todas as atividades inerentes ao processo dos exames finais e os alunos são envolvidos na sua execução; o outro afirmou que os alunos foram envolvidos em todas atividades ligadas aos exames, desde a organização dos processos individuais, participação nas aulas de preparação até à fase de realização. Entrevistados os alunos, dezesseis responderam que participaram no processo de organização dos exames quando iniciaram as aulas de preparação. Para além da participação nas aulas de preparação, os restantes quatro acrescentaram terem sido envolvidos na organização das salas, assim como na atualização dos documentos nas pastas de processos individuais.

Com base nos resultados das entrevistas, os alunos só foram envolvidos apenas nas aulas de preparação para os exames e na fase de realização. Fazendo o cruzamento entre os resultados das entrevistas e as visões de Leitão e Stefanuto (2020) e Freitas (2019) percebe-se que houve um fraco envolvimento dos alunos do processo de exames. Os autores defendem que o aluno é o protagonista do PEA e os professores são os mediadores deste processo. Portanto, os alunos devem ser envolvidos ativamente em todas as ações que dizem respeito a sua formação a partir do momento da sua planificação, implementação e análise dos resultados.

De acordo com MEC (2007) uma das etapas do processo de exames é a de planificação, que consiste no delineamento de todas as atividades inerentes ao mesmo, a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo a todos os níveis, macro até ao micro, que é a escola. Sendo atividades que dizem respeito a aprendizagem dos alunos, e os mesmos beneficiários diretos devem fazer parte da sua concepção de modo a manterem-se familiarizados. Conforme defendem Leitão e Stefanuto (2020) o aluno é o principal ator do PEA, ele deve estar familiarizado com todas as ações que dizem respeito a sua formação, ademais, nem todas as etapas ou atividades relacionadas ao processo de exames constituem segredo.

Portanto, o aluno como centro do PEA, não só deve ver as “coisas” a acontecerem, é importante que faça parte de toda planificação e que tenha a oportunidade de sugerir algumas ações com vista o sucesso da sua aprendizagem, como a elaboração dos horários de estudos, as estratégias para formação dos grupos de estudo e, é pertinente, também, que esteja familiarizado do cronograma das atividades letivas, incluindo o calendário das avaliações.

3.3.O ensaio dos alunos na técnica de elaboração das questões de exames

No que diz respeito às formas usadas para ensaiar os alunos na técnica de elaboração das questões dos exames, os alunos e professores, participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que em nenhum momento esse procedimento foi usado, mas sim, os professores elaboraram fichas de exercícios em que os alunos foram orientados a responder. Para além de fichas de exercícios foram orientados a resolverem os exames dos anos anteriores. Por sua vez, os gestores pedagógicos, dos dois entrevistados, um afirmou que não tinha certeza se a técnica de ensaio de elaboração de questões de exames foi aplicada ou não, pois ele nunca imaginava que pudesse existir. O outro gestor pedagógico fez-nos saber que a elaboração das questões foi da responsabilidade dos professores, os alunos apenas colocavam as dúvidas.

Portanto, os resultados das entrevistas evidenciam que nas ESVMM no ano letivo de 2021, os alunos apenas foram orientados a resolverem as fichas de exercícios elaboradas pelos professores e os exames dos anos anteriores. Estes não foram submetidos ao exercício que lhes permitisse ampliar o seu raciocínio em torno das competências exigidas nos programas de ensino. Segundo Simpaio (2019) a preparação dos alunos aos exames com base na resolução dos questionários fornecidos pelos professores e exames dos anos anteriores é uma prática que limita a criatividades do aluno, colocando-o como elemento passivo. Nessa prática ele apenas irá memorizar mecanicamente as respostas das perguntas em que foi imposto sem conseguir fazer análise crítico-reflexivo das mesmas em relação com o que se pretende alcançar. Nessa ordem de ideia, o aluno decora as respostas, qualquer situação que obrigar a alteração do seu estado emocional não conseguirá se recordar das mesmas.

3.4.Domínio dos documentos legais que regulam o processo dos exames no Sistema Nacional de Educação pelos alunos

Atinente aos documentos que regulam o processo dos exames em Moçambique, foi colocada a questão: quais são os instrumentos orientadores do processo de exames? Dos vinte alunos participantes na pesquisa, dezoito fizeram menção de matrizes dos conteúdos dos exames como instrumentos que regulam o processo dos exames; outros dois, para além das matrizes de objectivos e conteúdos de exames, citaram o Regulamento Geral de Avaliação.

Em relação ao domínio dos documentos que regulam o processo dos exames em Moçambique, os resultados das entrevistas evidenciam que os alunos não têm o domínio desses instrumentos legais. Freitas (2019) compara o exame como instrumento de avaliação somativa com um jogo de futebol em que é preciso uma boa preparação para poder se alcançar a vitória, só se prepara melhor quem tem o domínio das regras do jogo. O autor corrobora ainda com a visão de Neves (2020) no sentido de que todas as regras do jogo devem ser familiarizadas logo no primeiro dia, não podem ser anunciadas ao longo do jogo. Portanto, é importante que todas as normas que regulam o processo de exames nas escolas moçambicanas sejam socializadas aos alunos logo nos primeiros dias de aulas e de forma permanente.

3.5.Estratégias que podem ser adoptadas para a redução de índices de reprovações nos exames finais nas ESVMM

Em ralação à última questão, onde se pretendia recolher as possíveis estratégias para a redução do índice de reprovações nos exames finais nas ESVMM, responderam esta questão vinte alunos, oito professores e dois gestores pedagógicos. Na categoria dos alunos, oito deles sugeriram a planificação de aulas de retorno, que consistiriam na resolução de exames dos anos anteriores e o esclarecimento de possíveis dúvidas; para sete alunos, também entrevistados, a estratégia seria a criação de grupos; outros cinco sugeriram a realização de palestras de sensibilização aos alunos com a vista a estarem mais consciencializados em relação ao processo dos exames. Dos oito professores entrevistados, sete sugeriam a criação de grupos de estudos e disponibilização dos exames dos anos anteriores para que os alunos possam resolver; por fim, um professor sugeriu o acompanhamento personalizado dos alunos com vista a identificar as reais dificuldades de cada um e apoiar na sua superação.

Os gestores pedagógicos quando foram convidados a sugerirem as estratégias para a redução do índice de reprovações nos exames, dos dois, um sugeriu a revisão do Regulamento Geral de Avaliação, de modo que este possa abrir espaço para o arredondamento dos valores obtidos nos exames, para que quem consegue sete vírgula cinco, a nota possa ser arredondada e encontrar-se, portanto, o aluno, na situação de aprovado. O outro gestor pedagógico sugeriu a sensibilização aos alunos para aderirem aos estudos em grupos e absterem-se de situações de fraudes acadêmicas.

Desse modo, com base nas entrevistas, conclui-se que como estratégias a para a redução de índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas ESVMM, seriam a aplicação da pedagogia de diferenciação, onde o aluno é orientado para realizar as atividades tendo em conta as suas particularidades; o aprimoramento da avaliação formativa, e a promoção de trabalhos em grupos. De acordo com Severino (2019) cada aluno apresenta as suas dificuldades, por isso, é pertinente o uso da estratégia de diferenciação e compensação pedagógica, que consiste na elaboração de atividades compensatórias ao défice que os alunos possam apresentar.

Por sua vez, de Oliveira, Mota e de Sousa (2022) afirmam que a avaliação formativa tem como função pedagógica orientar os alunos naquilo que eles precisam aprender e aos professores naquilo que precisam melhorar na sua acção docente, por isso, deve sempre se assegurar à avaliação diagnóstica, pois é através dela que poderá obter os subsídios necessários para a construção de novos conhecimentos, e que também servirão como ponto de partida para a obtenção de melhores resultados.

Conclusão

O estudo tinha como objetivo geral “compreender os fatores associados ao alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe no ano letivo de 2021 nas ESVMM”. O mesmo foi desdobrado pelos seguintes objetivos específicos “Identificar os principais fatores associados ao alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe no ano letivo de 2021 nas ESVMM; Descrever o envolvimento dos alunos e professores na preparação dos exames finais nas ESVMM; Aferir o domínio dos documentos que regulam o processo dos exames no Sistema Nacional pelos alunos, professores e Gestores pedagógicos nas ESVMM; e Propor estratégias de solução para a redução do índice de reprovações nos exames finais”.

Quanto ao primeiro objetivo específico, segundo o qual se pretendia identificar os principais fatores associados ao alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª

classe no ano letivo de 2021 nas ESVMM, de acordo com os resultados, constituíram fatores para o alto índice de reprovações, a paralisação das aulas no ano letivo 2020 devido a pandemia de COVID-19. Em 2021, foram lecionados conteúdos da 9ª e 10ª classe, para além de que a situação obrigou a alteração do ritmo das atividades escolares, onde o aluno passou a ir à escola em dias alternados aliado à complexidade dos conteúdos.

Quanto ao envolvimento dos alunos e professores na preparação dos exames finais nas ESVMM, com base nos resultados os alunos só são envolvidos apenas nas aulas de preparação para os exames e na fase de realização, portanto conclui-se que houve um fraco envolvimento dos alunos do processo de exames, para o caso dos professores, participaram da fase de preparação dos alunos até a de conselho de notas. Em relação ao domínio dos documentos que regulam o processo dos exames no Sistema Nacional de Educação pelos alunos, professores e Gestores pedagógicos nas ESVMM, de acordo com os resultados concluiu-se que há um fraco domínio destes documentos principalmente por parte dos alunos.

Em suma, conclui-se que os fatores que contribuíram para o alto índice de reprovações nos exames finais da 10ª classe nas ESVMM de Mandlakazi no ano letivo de 2021, são de natureza individual, relacionados à fraca dedicação dos alunos; de origem institucional relacionados com a fraca capacitação docente para responder às mudanças impostas pela pandemia da COVID-19; a aplicação de práticas pedagógicas tradicionais e não sensíveis à diversidade; o fraco envolvimento dos alunos no processo de exames e a fraca divulgação da legislação que regula o processo de avaliação de aprendizagem no SNE, incluindo o processo de exames; os fatores familiares, relacionados a situação de renda familiar de alguns pais e ou encarregados de educação, que lhes impossibilitou a adquirirem o material de apoio a aprendizagem dos seus educandos.

Face aos resultados obtidos, propõe-se como sugestões: às Direcções das Escolas para que criem condições para a indução dos professores sempre que houver alguma reforma curricular ou introdução de novas metodologias de ensino; socializem ao máximo com todos os intervenientes do PEA os instrumentos que regulam o SNE; garantem o apoio psicopedagógico a todos os alunos com sinais de IE e capacitem aos professores sobre métodos ativos e participativos de aprendizagem. Aos professores para que: optem pelo paradigma construtivista, em que meta é o desenvolvimento de competências e não apenas o cumprimento dos programas de ensino; apostem na formação contínua, pois, o processo educativo é dinâmico, muda a cada dia, exigindo a

inovação pedagógica; familiarizem aos alunos com todo o processo de exames logo nos primeiros dias de aulas e sejam criativos nas suas atividades, visto que na turma há diversidades de alunos, portanto, é necessária a criatividade para poder aplicar a estratégia de diferenciação e compensação pedagógica, recorrendo à práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Por fim sugere-se aos alunos para que sejam persistentes, dedicados, atuando com foco e determinação na sua carreira estudantil e, preocupem-se em desenvolver competências e não apenas somar classes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, M. (Des)equilíbrios familiares. 3.ed. Coimbra: Ed. Quarteto, 2006.

BRANCO, J. P. *Insucesso escolar: um estudo na área escolar da Maia.* Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2012.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.* 12.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CORTESÃO, L.; TORRES, M. A. *Avaliação pedagógica I - insucesso escolar.* Lisboa: Porto Editora, 1990.

DE OLIVEIRA, R. G., MOTA, A. A., & DE SOUSA, J. A. *A* Avaliação Educacional: uma breve análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. *Cadernos de Pedagogia,* São Carlos, 16 (34): 21-28, 2022.

DIAS, M. N. *Contributos para compreender o insucesso escolar.* Santarém: IPSantarém, 2017.

FERREIRA, S. H.; BARRERO, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *PSICO,* Porto Alegre: PUCRS, 41(4): 462 – 472, 2010.

FONSECA, V. D. *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar.* Lisboa: Âncora Editora, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: *saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, P. F. *Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios.* 149f. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de são Paulo, 2019.

INDE. Moçambique. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo. Imprensa Universitária, UEM, 2007.

JÚNIOR, E. B. L., DE OLIVEIRA, G. S., DOS SANTOS, A. C. O., & SCHNEKEMBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Minas Gerais: *Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo, 20(44): 36-51, 2021.

LAGARTO, M. J. S. *Avaliação formativa e exames nacionais: Análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História*. 435f. (Dissertação de especialização em avaliação em Educação). Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2019.

LEITÃO, R. A. R.; STEFANUTO, V. A. Entre a prática de exames e a perspectiva formativa: Avaliação da aprendizagem a partir do olhar dos discentes do ensino médio integrado. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,* Rio Grande do Norte, 2(19): 1-22, 2020.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária*. Perspectiva,* Florianópolis, 29(2): 507-533, 2011.

MACAMO, E. M. *Insucesso escolar em Moçambique: Estudo do Caso na Escola Secundária Graça Machel.* 123f. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

MARTINS, H. S. S. *Insucesso Escolar: Prevenção e Intervenção na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Paula Frassinetti, 2017.

MEC, Moçambique. *Regulamento da organização do processo de exames.* Boletim da República número 34, 1ª série. Maputo: Imprensa Nacional, 2007.

MINEDH, Moçambique. *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, 2008.

MINEDH, Moçambique. *Regulamento Geral de Avaliação*. Maputo. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, 2021.

NEVES, M. A. *O impacto de percursos passados de insucesso escolar, na vivência presente e expectativas futuras face à escola: Efeitos moderadores e preditores de fatores psicossociais e sociodemográficos.* 73f. (Dissertação de Mestre em Psicologia). Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Porto: Universidade do Porto, 2020.

PICANÇO, A. L. B. *A relação entre a escola e a família. As suas implicações no processo de ensino – aprendizagem.* (Relatório de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Associação de Jardins – Escolas João de Deus, 2012.

SEVERINO, A. D. *Insucesso escolar e estratégias pedagógicas inovadoras: estudo de caso na Escola Comandante Bula, Huambo.* 81f. (Tese de Mestrado em Ciências de Educação). Universidade Portucalense. Porto: Universidade Portucalense, 2019.

SILVA, R. M. F. *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do ensino básico: o insucesso escolar e estratégias para o minorar*. (Dissertação de

Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SILVA, C. *A problemática do insucesso escolar: a educação fisica como estratégia de combate ao insucesso escolar - uma abordagem teórica.* Trás-Os-Montes e Alto Douro: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, 2011.

SIMPAIO, M. O. *Os estudantes e o uso das TIC na preparação aos exames de seleção do ensino superior público: ferramentas, dificuldades e táticas.* 155f. (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

TEIXEIRA, K., V. V. S. L. *O Insucesso Escolar no Conselho de São Lourenço dos órgãos (CSLO) e o Papel da Administração Local: Estudo do Caso - Escola Secundária Luciano Garcia.* 147f. (Dissertação de Mestrado em Gestão Autárquica). Instituto Superior de Gestão e Ciências. Lisboa: ISEC Lisboa, 2021.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): SITOE, Ananias Orlando. O insucesso escolar: fatores associados à reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas da vila municipal de Mandlakazi no ano letivo de 2021. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.295-314, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Sitoe, Ananias Orlando. (out. 2023). O insucesso escolar: fatores associados à reprovações nos exames finais da 10ª classe nas escolas da vila municipal de Mandlakazi no ano letivo de 2021. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 295-314.

Seção II: Entrevistas, resenhas

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.316-321 | out. 2023.

A subestimação de um gênero literário

Juvenal Bucuane *

ORCID iD https://orcid.org/0009-0002-1815-4043

Pretendo, hoje, falar sobre uma pulga que teima em se me encavalitar a orelha. Para não entrar em delongas, trata-se da forma pejorativa como certas pessoas se refugiam na fragilidade ou porosidade da poesia para a solução dos problemas que se lhes apresentam como desafios que eles têm que enfrentar nas áreas em que se ocupam para contribuírem na construção de um país que, a olhos vistos se desmorona e o horizonte se fecha para não podermos ver a réstia de esperança que o quotidiano nos pode reservar.

Assim ofendem os obreiros da nação através da poesia, que não são menos do que eles, por obrarem uma área que eles pouco ou nada entendem. São incompetentes nas suas áreas e tudo o que se lhes aparece à frente para lhes exibir essa realidade, desviam as atenções para se socorrerem das artes poéticas que jamais foram recurso com que se devia contar.

Há meses, ouvi um estreante em literatura, amigo meu, numa passagem do seu discurso de lançamento da sua obra, qualquer coisa como: «Não se abre um jornal com poesia!", como que a dizer que encapando um jornal com poesia é votá-lo ao fracasso comercial. É verdade, para um jornal destinado a gente sem qualquer cultura poética ou, genericamente, literária, nem conhece os benefícios sociais que proporciona esse domínio; «É um relatório muito próximo dos melhores momentos da poesia portuguesa.», dizia outro bem falante, moçambicano, da língua camoniana, para tentar demonstrar, ironicamente, que tal documento era de fraca qualidade, que ficou muito aquém das expectativas.[1]

O jornal "O PAÍS" que se refere à minimização da força poética, abre, na capa, não propriamente com poesia, mas com uma referência a ela, e suponho que convidou muitos

* é um escritor e poeta moçambicano.Estudou linguística na Universidade Eduardo Mondlane. Foi um dos fundadores da revista *Charrua*, em 1984 e secretário-geral da Associação dos Escritores Moçambicanos. Sua poesia é plácida e romântica, apresentando a mulher amada como refúgio. Também se inspira nas fontes da tradição oral moçambicana.

[1] Jornal O PAÍS de 13 de Dezembro de 2016

leitores a comprá-lo, o que significa que, afinal, se pode abrir um jornal com uma referência a este gênero literário e merecer a atenção dos leitores.

«Granda lata!», diria, um docente universitário que eu cá conheço, com esta expressão que recorrentemente usa para dizer ao estudante para rever o seu posicionamento em relação às matérias em foco.

Muitas pessoas, sobretudo responsáveis de áreas de desenvolvimento de qualquer campo político-social, quando falham nas soluções dos seus problemas, correm para dizer que isto ou aquilo não se resolve com poesia ou seja, a poesia é o último reduto a que se recorre quando soluções válidas mostram-se distantes de encontrar. Por que é que não se rendem à evidência dos factos e não demandam outros engenho e arte, para se desenvencilharem da sua incapacidade para não dizer ignorância?

Faz-me lembrar, este triste episódio, a forma pejorativíssima como o sábio grego Platão reflectia sobre o assunto poético, primeiro sobre a NATUREZA DA POESIA. Citado por Wimsett e Brooks, diz:

> *"… a poesia não é uma técnica racional, não é uma arte que tenha uma natureza definida. Não é uma filosofia, não tem um domínio específico. O poeta não fala de nada em particular, fala do que existe nas outras artes que não domina. Platão é negativo àquilo que fala de poesia como realidade."*

Há bastos exemplos que se podem levantar, para mostrar que a poesia entra na factorização dos elementos susceptíveis de se ter em conta na ponderação da construção de uma nação. Ela pode, até, ser o grau zero dos factores nacionalistas, no sentido aludido por Roland Barthes, quando considera o Grau Zero da escrita «"cuja função já não é apenas comunicar ou exprimir, mas impor um além da linguagem". Uma linguagem que caminha no sentido da história para com ela dialogar.»[2], mas nunca pode ser tida como um imprestável exercício votado a tudo quanto fracassa. Ou seja, a poesia não pode ser considerada um bode expiatório de qualquer incompetência, perante uma realidade objectiva que exige soluções, também objectivas, mas um elemento que se deve ter ao lado das outras ferramentas que servem para construir uma nação ou concertar as suas mazelas.

[2] BARTHES, Roland, "O Grau Zero da Escrita", 1953.

Já Aristóteles, de acordo com os estudiosos atrás citados, tem uma visão contrária à do seu contemporâneo, quando diz que a poesia não deve ser vista com base naquilo que ela retracta, não deve ser vista em função das leis das outras artes, mas deve ser julgada em função das suas próprias leis (que a governam). O que deve ser julgado é o equilíbrio interno da própria poesia. Ela tem uma estrutura própria, é uma arte específica, é uma forma de conhecimento.

Quanto ao lugar da poesia na sociedade, para Platão, ela traz efeitos negativos para a sociedade. Ela «alimenta e dá de beber às paixões», criando divisão e insegurança no coração…

Para Aristóteles, a poesia cumpre uma função catártica (purificadora). Não alimenta as paixões, não exacerba as paixões, racionaliza-as, despersonaliza-as através da "Distância estética". As paixões existem e devem ser despersonalizadas, não sejam nocivas porque controladas e racionalizadas através da ficção que nos leva a preparar-nos para sepulta-las ou evitá-las.

O poeta abre-nos os caminhos para outras realidades possíveis. A poesia tinha uma inserção na sociedade e por isso Platão falava dela para corrigir aí aspectos errados. Muito mais tarde, no curso das reflexões sobre a poesia, Jakobson (1935) afirmaria:

"… a função poética é a função dominante num texto literário onde podem ocorrer outras funções da linguagem que se situam num segundo plano."

No que respeita à visão de Platão quanto à poesia, Aristóteles até concorda que a poesia é imitação, simplesmente diz que ela não imita a realidade que existe (o que acontece), mas a realidade que pode acontecer (que pode existir). Ele quer dizer que um texto literário não conta o que aconteceu ou que exista, mas o que é possível acontecer. Assim acaba não imitando o que aconteceu. Parte do particular para falar do possível. O texto literário não é particular é universal. Isto diferencia a literatura da história que se cinge aos factos, àquilo que acontece ou aconteceu, existe ou existiu.

O ponto de vista de Aristóteles conduz-nos à conclusão de que quando se imita o que pode acontecer, pode-se aperfeiçoar a realidade. Comparando os pensamentos dos dois sábios gregos veremos que a visão de Aristóteles é claramente positiva e a de Platão, claramente negativa. Para Aristóteles a poesia é universal, para Platão é particular.

Os poetas têm sentimentos, emoções, paixões e vontade de, com o seu trabalho, ajudarem o país a se afirmar, a ombrear com outros países, deste planeta e se tornar o lugar onde o povo viva em segurança, e, comodidade e bem-estar, saindo de todas as amarras que o imobilizam e o estagnam e quem deve estar comprometido com esse desiderato é o próprio povo disseminado pelas diferentes áreas que fazem a coesão social. Não tem, ninguém, qualquer direito, que, a partir do seu ponto de labuta, apequenar outras áreas, como se elas não contassem nos factores de realização social e de construção de um país. Essa atitude só pode ser tida como um crasso subterfúgio para esconder as suas próprias ignorância e incapacidade de sair dos problemas que o apoquentam, sem apoucar os outros. Convenhamos, não acreditar nas potencialidades da poesia é uma coisa; não acreditar no relatório de inquérito às dívidas ocultas é outra coisa. No poema *AUTOPSICOGRAFIA*, de Fernando Pessoa, está o que os que não conhecem a essência poética precisam saber e interiorizar:

"O poeta é um fingidor./Finge tão completamente/Que chega a fingir que é dor/A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,/Na dor lida sentem bem,/Não as duas que ele teve,/Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas da roda Gira, a entreter a razão, Esse comboio de corda Que se chama o coração."[3]

A poesia, definitivamente, é expressão espontânea do real; poesia é arte, é imaginação, a realidade é imaginada de forma a exprimir-se artisticamente, de forma a surgir como um objectivo poético (artístico), de forma a concretizar-se em arte; é uma forma de construir, de defender, de enaltecer os feitos de um povo, de uma nação; a poesia é a luta contra as injustiças, é a luta contra a fome, contra a pobreza; a poesia é a procura da paz e sossego; a poesia é canção, é música; é alegria de multidões; a poesia é, enfim, JUSTIÇA e LIBERDADE, não é bode expiatório de néscios! Não sabe, aprende!

Ao meu amigo debutante na literatura, acabado de lançar o seu primeiro livro, gostaria de confrontá-lo com o poema "*Nitafa nawena murhandziwa*", *Amor, vou morrer contigo*, da autoria de Mr. Bow e propor que o publicasse na primeira página de qualquer jornal moçambicano, com a fotografia do autor e explicar o seu conteúdo nas páginas

[3] Wikipedia, a enciclopédia livre – 13 de Dezembro de 2016.

interiores, a ver se o órgão não esgotaria?! É que aquilo é poesia e move multidões e Mr. Bow – poeta, compositor e cantor, mexe com meio mundo onde ele aparece. Experimente-se organizar um comício chamando Mr. Bow para o abrilhantar, a ver se não víamos um mar de gente a acorrer! Ele é um verdadeiro cartaz amplo da cultura moçambicana na actualidade; ele demonstrou na última *tournée* da *Super Bock Super Rock on tour* em que, como cabeça de cartaz, correu oito províncias do nosso país, cantando a sua poesia e encantando multidões. Supera, em presença e em mensagem, alguns políticos da nossa praça. Isto quer dizer que aos políticos, exige-se respeito pela poesia!

Uma particularidade: tal como Barthes em o *Grau zero da escrita* leva a linguagem a emparceirar-se com a história para com ela dialogar[4], para mim, a poesia não pode ser considerada um elemento isolado, perante uma realidade objetiva que exige soluções conjuntas, também objetivas, pois ela é um elemento que se deve ter ao lado das outras ferramentas que servem para construir uma nação ou concertar as suas mazelas.

Não teriam, poetas como Luís Vaz de Camões, Homero e Virgílio, se empenhado tanto, com risco das suas vidas, na elaboração dos cantos maiores dos seus povos: «*"Os Lusíadas"*,- uma obra poética considerada a epopeia portuguesa por excelência; *"Odisseia"*- um dos dois principais poemas épicos da Grécia Antiga, … um poema fundamental no cânone ocidental. e *"Eneida"*,- um poema épico latino …. Conta a saga de Eneias, um troiano que é salvo dos gregos em Troia, viaja errante pelo Mediterrâneo até chegar à península Itálica.»[5]

Poemas que construíram a dignidade, o respeito e a grandeza das suas nações e dos seus povos; poemas que sustentam desde há séculos, a existência de países que inspiraram o desenvolvimento mundial.

A Camões, por exemplo, o sonho da escrita de uma epopeia que glorificasse o povo português – Os Lusíadas, custou-lhe a perda de um olho em Ceuta e a pobreza extrema, na Índia, na China, em Moçambique e em Portugal, até à sua morte, tudo por intrigas palacianas, ódio, concorrências desleais entre os homens da pena, em que os menos dotados inculpavam Camões pelos seus fracassos, para que ele fosse desterrado a cumprir missões perigosas. Estou a falar do século XVI. Isto só mostra que a poesia atravessou os tempos pela força que tem, para não permitir desagregação por conta da inveja.

[4] BARTHES, Roland, "O Grau Zero da Escrita", 1953
[5] Idem

A libertação de Moçambique dos grilhões coloniais seculares foi possível com a poesia induzida nos demais factores libertários do nosso país. Estou a querer dizer que a poesia, simplesmente, foi um dos soldados que libertaram a nação moçambicana do jugo colonial português.

Craveirinha, sim, o Tio Zé, o José Craveirinha, poeta mor e herói nacional de Moçambique, com a sua poesia visionária, vaticinou infalivelmente, um país - Moçambique, através do seu poema: *"Poema do futuro cidadão" (*CRAVEIRINHA, José "Xigubo" (…)*)*

Peguemos a poesia pela mão e caminhemos com ela que nos ajudará a exorcizar os nossos fantasmas!

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): BUCUANE, Juvenal. A subestimação de um género literário. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.316-321, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Bucuane, Juvenal. (out. 2023). A subestimação de um género literário. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 316-321.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.322-324 | out. 2023.

Golpe de Estado na África Ocidental

Seco Camará *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-0865-030x

RESUMO

A presente reflexão pretende abordar a situação política no Níger. Como sabem, a África Ocidental só faz ego no plano internacional sempre pelos piores motivos. Entre os quais destaco a subversão da ordem constitucional, violação dos direitos humanos e terrorismo, a história de maioria dos países da África Ocidental está agravada dos fatos anormais e delicados, caso de (Guiné-Bissau, Mali, Burkina Faso, Níger e Guiné-Conacri). Após a independência dos países do Oeste Africano, este espaço torna-se epicentro dos golpes de estado.

PALAVRAS-CHAVE

Golpe; Política; África Ocidental.

A presente reflexão pretende abordar a situação política no Níger. Como sabem, a África Ocidental só faz ego no plano internacional sempre pelos piores motivos. Entre os quais destaco a subversão da ordem constitucional, violação dos direitos humanos e terrorismo, a história de maioria dos países da África Ocidental está agravada dos fatos anormais e delicados, caso de (Guiné-Bissau, Mali, Burkina Faso, Níger e Guiné-Conacri). Após a independência dos países do Oeste Africano, este espaço torna-se epicentro dos golpes de estado.

O Tratado de Lagos (Nigéria), que estabeleceu a CEDEAO (Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental), foi assinado em 28 maio de 1975, formado por quinze países Guiné-Bissau, Benin, Costa do Marfim, Mauritânia, Nigéria, Serra Leoa, Senegal, Guiné-Conacri, Libéria, Gana, Burkina Faso, Níger, Mali, Gâmbia, Togo e posteriormente Cabo-Verde em 1977, mas em dezembro de 2000 Mauritânia desvinculou-se da organização para consagrar a construção da União do Magrebe Arabe (UMA). O objetivo da organização é promover o comércio regional, a cooperação e o desenvolvimento na região. O ponto 10 dos princípios fundamentais desse tratado fundamenta que a organização deve promover a consolidação de um sistema democrático de governação em cada Estado Membro, tal como está previsto na Declaração de Princípios Políticos adotada em Abuja, aos 6 de julho de 1991.

* Graduando em humanidades na UNILAB

No passado 26 de julho, do corrente ano, a capital nigeriana acordou com os tiros. A ação foi conduzida pela Junta Militar denominada operação de ‘’Salvação Nacional’’ que atacou a presidência do Níger e destituiu o presidente eleito democraticamente o Mohamed Bazoum, que foi eleito na segunda volta das eleições presidenciais, em fevereiro de 2021, tornou-se o décimo presidente do Níger, a sua eleição foi a primeira transição democrática do poder desde a independência da França em 1960, todavia o resultado é constatado pela oposição que apelidou de ‘’assalto eleitoral.’’ Bazoum é considerado ‘’a única esperança do Ocidente na região do Sahel’’.

Segundo os golpistas, o objetivo visa pôr fim ao regime de Bazoum, devido a deterioração da situação de segurança, a má gestão econômica e social’’. O ato foi aplaudido pelo grupo dos mercenários russos chamados de “Wagner” através do seu líder Yevgeny Prigozhin. Tornou-se um grande desafio para a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental, obrigando uma reunião extraordinária realizada em Abuja com o propósito de encontrar uma solução após o golpe de estado no Níger.

Na cimeira, entre as deliberações e encaminhamentos, que a organização fez, a condenação do golpe de estado, fixando um ultimato de uma semana aos golpistas para restaurarem a ordem constitucional no Níger, caso contrário, a organização tomaria todas as medidas necessárias e estas podem incluir o uso da força para restaurar a ordem constitucional. A medida foi apoiada pela União Africana (UA), França e Estados Unidos da América.

Enquanto isso, duas semanas após a resolução, Cabo-Verde, um dos membros da organização, abster-se da intervenção militar, em declarações aos jornalistas, o presidente do Cabo Verde, José Maria Neves, diz que ‘’não apoiará uma intervenção militar no Níger porque tornar a situação mais explosiva na África Ocidental e defendeu uma reflexão profunda sobre os sucessivos golpes de estado que estão ligados às condições de vida das pessoas’’. Porém, de acordo com o jornal alemão, DW África, afirma que o Conselho da Paz e Segurança da União Africana‘’ rejeitou a proposta de uma intervenção militar no Níger para estabelecer a ordem constitucional, e defende uma solução não militar e não punitiva para crise.’’

A resolução da CEDEAO foi entendida pela Junta Militar como o uso da força estrangeira ao seu país e alegando que qualquer ataque ‘’responderá com a mesma proporcionalidade para defender a sua pátria com unhas e dentes’’, a atitude saudada pelos três países na qual faziam parte da mesma organização que foram suspensas na referida comunidade, refiro-me a Burkina Faso, Guiné-Conacri e Mali; advertiram que

‘’uso da força’’ no Níger é uma declaração de guerra aos países mencionados. No entanto, parece-me que a África ocidental está se tornando num novo campo de geopolítica do Ocidente e da Rússia, liderada pelo Vladimir Putin.

Sabendo que por si só não ganharia os países ocidentais e, como estratégia, incentiva revolta nos países do continente Africano sobretudo da costa ocidental africana. Por outro lado, a França vê o Níger como o seu pulmão porque os recursos naturais deste país sustentam a sua base militar. Entretanto, se houver um possível conflito entre a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e os seus quatro membros terão um impacto devastador porque mexerá com a economia dos países da África Ocidental, teremos crise de refugiados, índice de inflação gravará ainda mais na sub-região e provocará dano ambiental.

Assim sendo, é bom baixar os nervos e sentar-se à mesa para dialogar. ‘’Os nossos problemas estão fora, mas as soluções estão dentro’’. As consequências de uma possível guerra serão enormes. Portanto, chegou o momento dos nossos líderes unirem os esforços em torno de grandes objetivos da nossa sub-região, creio que a guerra nunca resolveu e nem resolverá os nossos problemas, muito menos os golpes de estado porque se realmente resolvesse alguma coisa a nossa região seria melhor do continente africano.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): CAMARÁ, Seco. Golpe de Estado na África Ocidental. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.322-324. out. 2023.

Para citar este texto (APA): Camará, Seco. (out. 2023). Golpe de Estado na África Ocidental. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 322-324.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.325-327 | out. 2023.

A situação Sociolinguística do povo Lunda: a língua chokwe de Angola

Mirian Brito da Penha*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-6884-7142

RESUMO
A presente entrevista foi realizada pelo Canal Dyembu Dyetu ao Prof. Dr. Daniel Peres SASSUCO, Professor Auxiliar da Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. É Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade na Universidade Zambeze (UniZambeze); Licenciado e Bacharel em Pedagogia Aplicada em Francês-Linguística Africana pelo Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Lubumbashi na República Democrática do Congo. Mestre em Tratamento de Informação e Comunicação Multilingue pela Universidade Autónoma de Barcelona de Espanha. Na entrevista, o professor Sassuco mostra a localização da língua chokwe, fala da relevância da língua para a comunidade e debate políticas linguísticas que visam preservar as línguas africanas em Angola. Trata-se de uma entrevista que serve de instrumento de consulta para trabalhos acadêmicos. Como linguística, o professor Sassuco chama atenção às autoridades angolanas para que o ensino desta língua seja objeto de ensino nas escolas angolanas.

PALAVRAS-CHAVE
Língua; Cultura; História; Sociolinguística

Entrevista realizada 02/10/2023. (38m21s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-9kHRy4eb9c&t=1743s>.

Angola é um país africano situado na Costa Ocidental do continente africano. O seu território está delimitado ao Norte e Nordeste pela República Democrática do Congo, ao Leste pela Zâmbia e ao Sul pela Namíbia. A Oeste é banhado pelo Oceano Atlântico e, por meio do enclave de Cabinda (província da região Norte), faz fronteira com a República do Congo. Atualmente, Angola é dividida em dezoito (18) províncias, sendo elas: Luanda (capital), Cabinda, Zaire, Uíge, Bengo, Malange, Lunda Norte, Lunda Sul, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Moxico, Bié, Benguela, Huambo, Huíla, Cunene, Kwando Kubango e Namibe. O país ainda conta com 162 municípios, 559 comunas, e uma população com 25.789.024 milhões de habitantes (INE, 2016).

Angola é um país de grande diversidade linguística, com uma conjuntura linguística multilíngue e plurilíngue onde dialogam línguas de várias origens, sendo elas de origem

* Graduanda em Letras Lingua Portuguesa Membra do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global, Bolsista no projeto Residência Pedagógica, Estagiaria em Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), Discente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Males, Bahia, Brasil.

africana, europeia e asiática. Segundo Penha, Timbane (2023, no prelo), as línguas africanas faladas em Angola são de origem bantu e khoisan, além dos vátua outro grupo étnico que ainda precisa de mais estudos para sua descrição. As línguas desses grupos étnicos de origem africana são faladas em zonas urbanas e em sua maioria em zonas rurais.

Os bantu representam a maioria dos grupos etnolinguístico do estado angolano e suas línguas são consideradas como línguas nacionais maternas ou locais em Angola.

Segundo o vídeo do pesquisador Sassuco (2023) O Chokwe é uma das línguas mais faladas que se tem em Angola, e atualmente a língua deve contar com aproximadamente quatro milhões de falantes. Essa língua é dada como língua nacional e de classificação do grupo étnico Lunda Chokwe. O falante da língua chokwe se chama Katchokwe em seu singular, ou seja, Katchokwe é a pessoa. Já o seu plural é Tutchokwe. O Chokwe significa língua, são hábitos, costumes, cultura e língua do katchokwe.

Em Angola exclusivamente os falantes da língua Chokwe estão localizadas nas províncias de origem, sendo elas: Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico, e também no Kuando Kubango. Além de regiões conexas a essas províncias, ou seja, no leste de Malange, e no leste do Bié onde se tem uma grande expansão da língua Chokwe. Além de Angola, O chokwe é falado em vários países, como: Namíbia, República Democrática do Congo, boa parte da República Democrática do Congo e Zâmbia. Essas regiões representavam anteriormente a extensão do antigo império Lunda.

O povo Lunda não se adéqua apenas ao Chokwe “Lunda é um grupo étnico que agrupa línguas cuja origem vem de uma descendência única” (SASSUCO, 2023). O Curiva (que em língua Chokwe significa entendamo-nos), por exemplo, é um grupo que faz parte do povo Lunda e dentro do Curiva existem cinco línguas que juntamente com a língua Chokwe são faladas normalmente pela população, sendo elas: Lunda Ndembo, Nganguela, Luvale, Urunda, e Minungu. Assim sendo, o Chokwe passa a ser a língua franca, apesar dessas comunidades linguísticas possuir uma língua inicial, falam também a língua Chokwe. Mas não podemos classificar essas línguas como dialetos da língua Chokwe, pois essas línguas estão agrupadas em zonas linguísticas assim como a língua Chokwe classificada com a sigla (K10).

De acordo com a constituição da República de Angola no (Art.19), “A língua oficial de Angola é o português”. Já no segundo parágrafo da constituição que fala sobre as línguas de Angola, o artigo diz; “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de

comunicação internacional" (ANGOLA, 2010, p. 9). Essa afirmação da constituição de 2010 só se encontra no papel. o estado angolano não tem vontade em O Estado angolano deve rever ao que diz a constituição e criar políticas linguísticas efetivas tais como a descrição dessas línguas para que haja a promoção e valorização das línguas do povo Lunda de Angola.

Referências

ANGOLA. **Constituição da República.** Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

INE. **Resultado Definitivo do Recenseamento Geral da População e da Habilitação de Angola 2014**. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2016.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): PENHA, Mirian Brito da. A situação Sociolinguística do Povo Lunda: a língua chokwe de Angola - Entrevista do Prof. Dr. Daniel Peres Sassuco. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.325-327, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Penha, Mirian Brito da. (out. 2023). A situação Sociolinguística do Povo Lunda: a língua chokwe de Angola - Entrevista do Prof. Dr. Daniel Peres Sassuco. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 325-327.

Seção III: Poesias e letras de canções populares

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.329-364 | out. 2023.

Dimensão sociocultural de algumas canções do moçambicano Momad Ali Faque e do angolano Gabriel Tchiema

Daniel Peres Sassuco [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-0965-0483
Arsénio dos Aflitos Jorge Adriano [**]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0008-6650-8313
Fernando Manuel Samuel Safo Chicumule [***]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0004-0868-6999
Isabel de Miranda Rui Januário Lúcio [****]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7404-352X
José Diquissone Tole [*****]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0009-8596-221x
Maria Fernanda Adriano Pedro [******]
ORCID iD https://orcid.org/0009.0008.2107-3520



[*] Professor Auxiliar da Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade na Universidade Zambeze (UniZambeze); Licenciado e Bacharel em Pedagogia Aplicada em Francês-Linguística Africana pelo Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Lubumbashi na República Democrática do Congo. Mestre em Tratamento de Informação e Comunicação Multilingue pela Universidade Autónoma de Barcelona de Espanha. E-mail: dperesasulu@gmail.com

[**] Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade; Mestre em Língua e Literatura; pesquisador em Estudos Culturais, Língua e Literaturas em Expressão Portuguesa; Assistente-Universitário e docente de Língua Portuguesa, Literaturas Africanas em Expressão Portuguesa e Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, na Universidade Pungué (UniPungué) e Universidade Zambeze de Moçambique (UniZambeze). E-mail: Arsenioadriano81@gmail.com

[***] Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade e Mestre em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Zambeze; Pós-graduado em Línguas, Literaturas e Culturas e Especializado em Língua Portuguesa e Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa pela Universidade de Aveiro; Licenciado em Língua e Cultura Portuguesa pela Universidade de Lisboa. E-mail: chicumule@gmail.com

[****] doutoranda em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Zambeze; Mestre e Especializada em Língua Portuguesa e Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, pela Universidade de Aveiro; Mestre em Gestão de Desenvolvimento, pela Universidade Católica de Moçambique; Licenciada em Língua e Cultura Portuguesa, pela Universidade Clássica de Lisboa. E-mail: lisabeldemiranda@gmail.com

[*****] Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade pela UniZambeze, Mestrado em Estudos Africanos com especialidade em Desenvolvimento Económico-Social, Análise e Gestão pelo Instituto Universitário de Ciências de Trabalho e de Empresa de Lisboa (ISCTE), Licenciado em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa. E-mail: josediquissone64@gmail.com

[******] Doutoranda em Língua, Cultura e Sociedade na Universidade Zambeze (UniZambeze), Mestrado e Licenciada em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Assitente Universitária e leccionou Didática do Português I, II, III e IV, Práticas Pedagógicas gerais, Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Práticas Profissionalizantes, Estágio Pedagógico e Língua Portuguesa, na Universidade de Niassa. E-mail: Mfepedro008@gmail.com

RESUMO
O presente estudo “Dimensão sociocultural de algumas canções do moçambicano Momad Ali Faque e do angolano Gabriel Tchiema” serviu-se de uma canção do primeiro músico e duas do seguinte cantor. Recorreu-se às técnicas, bibliográfica (fonte secundária) para a recolha de dados, interpretação e tradução em apoio ao método descritivo-comparativo. Analisar a dimensão sociocultural de canções, descrever a temática e caracterizar a estilística nas canções porquanto género literário. Os dois compositores procuram valorizar o património imaterial encontrado nas línguas bantu dos cantores e simultaneamente dos povos que eles representam a partir do seu local e região. Deste modo, cultura de um povo desenvolve-se desde as vivências sociais, linguísticas, culturais, morais, educacionais, patrióticas e étnicas. De igual modo, desdobrando as teorias culturais aplicadas a canções, levantamos variados temas: descriminação, agradecimento, crença, valor de parentesco, nostalgia da infância, amizade, reconciliação, (…) e o material estilístico na poesia cantada. Momad e Tchiema são, com efeito, dignos representantes de seus povos cujas realidades aproximam-se pela irmandade bantu e de factos comuns nos dois países, Angola e Moçambique.

PALAVRAS-CHAVE:
Dimensão, Cultura, Sociedade, Língua, Valorização.

UHIHISO
Malongeso wano, ha “Uthandalo wa uthu nyi yako mu myaso ya njimbi mukwa Musambiki Momad Ali Faque nyi mukwa Angola Gabriel Tchiema”, kanahengula myaso ya njimbi mutangu nyi mwaso umuwikha, wamucali nyi myaso yali. Malongeso kapwa nyi ukundwizo wa citanga ca kutangatanga, kulundulula nyi kulumbununa mba malongeso apwe kwambulwisa nyi kweseka myaso ya njimbi wano ali. Mba kwenako thwawanamo ikota ilemu nyi ulangaji wakusonekamyaso yaco ngwe cize malongeso amana anatesa. Ano soneki ali kanajikijisa nyi kulundulwisa mwaya ihunda yo, mbonge jo nyi ya ifuci yo ulemu nyi uwaphe wa yako ize inasolokela mumyaso ino, há kwibila mumaliji jo acisemwa. Keshika, yako ya athu eswe yakusokoloka kulita nyi uthungilo wa mbunga, zango lya athu, kufumba ca athu, kulilongesa ca athu, ununge wa mbunga nyi minyaci. Mana amalongeso wano kanathulweze ngwo um myaso muthuhasa kuwana mafumbo akuthwama nyi kufunga mbunga amu ifuci yethu. Momad nyi Tchiyema kali njimbi ambwende mumu shindakenyo yo hali athu inapu kwambulula nyi umwenemwene kulita nyi mbunga ya akwa malimi a uthu wethu, ngwe ku Angola ku Musambiki nyi.

MALIJI-ALEMU
Uthanduko, Yako, Mbunga, Limi, Ulemeso.

Considerações iniciais

Cada povo, cada comunidade e cada região têm uma maneira peculiar de se apresentar perante os outros. Os sinais e/ou símbolos distintivos têm sido geralmente a língua como expressão inerente de comunicação através da qual se manifesta toda a sua culturalidade. Logo, a música, por intermédio das canções, entoada numa língua específica é um traço inalienável de qualquer povo. Neste contexto, Ali Faque e Gabriel Tchiema são os escolhidos como representantes locais e regionais da música folclórica dos seus respectivos países. Comovidos pelas teorias culturais e pela procura da

valorização das canções folclóricas dos povos das línguas nacionais, sobretudo, o encurtar da distância entre povos Bantu de Angola e de Moçambique, são uma das razões da escolha desta abordagem para valorizar o patrimônio imaterial encontrado nas línguas dos cantores e simultaneamente dos povos. Analisar a dimensão sociocultural de canções é o objetivo geral deste estudo, que se especifica, por um lado, em descrever a temática do material discográfico e, por outro, em caracterizar a estilística da sua narrativa.

Para o gênero de estudo, o recurso ao método descritivo é inevitável, bem como as técnicas de exploração com incursão na pesquisa do campo passando pela consulta bibliográfica são fundamentais. Outrossim, o procedimento comparativo é o nosso recurso para relevar as similitudes e dissemelhanças constatadas nas canções destes dois cantores locais e regionais. Estruturalmente, a abordagem começa com as considerações iniciais em que, de jeito lacónico, apresentamos a justificação e importância, finalidades, metodologia e uma vista panorâmica do estudo. Desta maneira, a abordagem limita-se ao estudo de duas canções de Ali Faque, moçambicano e de Gabriel Tchiema, angolano, uma estratégia assertiva para o percurso comparativo. A parte central do estudo abre com a fundamentação teórica centrada em dois eixos, designadamente definições de conceitos operacionais e a base da teoria da identidade cultural e características culturais. A apresentação dos cantores como autores das canções em estudo é imprescindível, na sua condição biografista, antes de nos mergulharmos na quintessência das letras selecionadas para a análise. E, antes das referências bibliográficas fechar a paginação, teremos de ler uma consideração final que traz a súmula do que se tratou neste artigo.

1. Fundamentos teóricos

A nossa atenção é dada para os conceitos centrais de cultura, sociedade e identidade.

1.1. Cultura

Todas a sociedades identificam-se por uma série de manifestações, entre elas estão a língua, os seus usos e costumes, culinária, indumentária, rituais de nascimento, iniciação, casamento e a morte. E a esse leque de manifestações a que se dá no nome de *cultura*. Claude Lévis-Strauss (1995) diz que a cultura "…é um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana". Há na cultura domínios que engendram o mito, arte, o parentesco e a linguagem. E de realçar a ideia do autor citado no parágrafo anterior, quando enquadra na cultura o aspecto do mito, pois em sociedades africanas o

morto ainda está entre os vivo, facto que noutras sociedades é visto como um mito. Sobre esse ponto de vista, David Schneider (1995) afirma que a cultura é “um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou “coisas” culturais não dependem da sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais. Moçambique, como qualquer outra sociedade, também se identifica, a nível do mundo e distingue-se das outras nações através da sua cultura. Por aquilo que de melhor dá a conhecer e oferece ao mundo.

Taylor (1871) citado por Martínez (2008, p. 45) concebe a cultura como sendo “conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. É com base nesses conceitos, que identificamos a música como uma das manifestações culturais que deviam merecer alguma atenção. Pois, ela está presente em todos os momentos da vida das sociedades, de uma forma geral, e da sociedade moçambicana e angolana em particular. Isto é, na sociedade moçambicana e angolana quando a uma criança nasce, canta-se, quando faz os ritos de iniciação de puberdade há música, quando se casa também está lá a música. Como está presente na última homenagem, que se faz ao ser humano, aquando da sua morte. Os cânticos têm o poder de dar alento aos vivos e de acompanhar a alma do quem parte, serenamente, para o Além, no ponto de vista da sociedade moçambicana e angolana. O conceito de cultura é polissémico, assim, Ferreira (2003) refere que:

> Cultura provém da palavra latina cultura, que significa os cuidados prestados aos campos ou aos gados”. Outrossim, a mesma refere que “os filósofos franceses sublinham a oposição entre natureza e cultura e concebem a cultura como um carácter distintivo da espécie humana. Para eles, a cultura é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada na sua universalidade. Para os pensadores do século XVII o progresso nasce da instrução, quer dizer da cultura, em crescimento constante (FERREIRA, 2003, p. 23).

Ainda Ferreira refere que a *cultura* é um termo muito próximo do termo *civilização*[1] que conhecera grande sucesso, maior até do que cultura, no vocabulário francês do século XVIII. As duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico, reflectem as

[1] Conjunto de costumes, crenças que caracterizam uma sociedade ou um grupo de sociedades determinadas; conjunto dos conhecimentos e realizações das sociedades humanas mais evoluídas, marcadas pelo desenvolvimento intelectual, econômico e tecnológico.

mesmas concepções fundamentais. Associando-se por vezes, não são inteiramente equivalentes, a “cultura” evoca mais os progressos individuais, a “civilização”, os progressos coletivos.

Cuche et al.,(*apud* Ferreira, 2003, p. 74) definem *cultura*, no sentido lato, como “uma criação humana coletiva, ou seja, é adquirida e não herdada, e constitui-se na interacção entre pessoas ou grupos”. Hall (*apud* Ferreira, 2003, p. 76) também alerta para o caráter dinâmico da cultura: “A *cultura* é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. (...) Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”.

Conforme dizia Malraux *apud* Ferreira *et all*. (1995, p.77), “a cultura aparece-nos, inicialmente, como o conhecimento daquilo que fez do homem algo mais do que um simples acidente do universo”. O homem faz-se em sociedade, no coletivo, e o termo cultura designa, precisamente, o conjunto das diferentes atividades e modalidades da existência de uma sociedade, de uma coletividade humana. Neste sentido, o termo cultura abarca todas as atividades humanas, diz respeito a pessoa no sentido lato. Como diz E. Mounier: “A cultura não é um sector, mas uma função global da vida pessoal”. De acordo com Martinez (2003, p. 48) a cultura é um produto, é criação do homem, pelo que implica consciência, vontade e liberdade. Neste sentido, a cultura separa o homem do resto do mundo animal, embora se possam encontrar fenômenos comuns entre os homens e demais animais, a diferença está na consciência e liberdade presente sempre no ato humano.

Segundo Martinez (2003), atinente a cultura caracteriza-se da seguinte forma: simbólica, social, estável e dinâmica, seletiva, universal e dinâmica, determinante e determinada e apresenta aspecto cognitivo. (i) *cultura é simbólica:* O símbolo é uma chave para a compreensão da cultura. Ao estudar uma cultura é necessário referir-se à função e simbolismo de determinados objetos, ações e instituições. O homem vive entre dois espaços, dois mundos que se completam: a) o mundo do referente, isto é, o espaço exterior; b) o mundo simbólico ou o espaço imagético. O problema do simbólico toca a cultura e sociedade na sua globalidade e toda a cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos e constitui, de fato, um conjunto de comunicações.

Devemos aprender a ler e escutar esse mundo específico: a) *ler,* pois esse mundo tem um discurso que lhe é próprio e que é necessário descodificar e traduzir para poder compreender os significados; b) *escutar,* pois os símbolos formam entre si sistemas que

“falam”, e na sua inter-relação formam mensagens que é necessário prestar-lhes a devida atenção para as captar. Os sinais podem ser: (a) *natural, isto é, aqueles que a própria natureza fornece, por exemplo, o fumar* sinal do fogo; (b) *convencionais,* isto é, atribuídos livremente num determinado contexto cultural, sem olhar a sua afinidade natural, por exemplo, a linguagem; (c) *simbólicos*, são sinais usados nos ritos com determinados significados, que podem ser objetos, eventos, pessoas, relações, gestos, lugares, períodos de tempo, cores, música, luzes, etc. Esses elementos devem corresponder ao sistema de comunicação liderado pelo binômio emissor e receptor em mútuo entendimento; (ii) *a cultura é social:* Trata-se de uma característica básica da cultura. O seu caráter simbólico permite que ela com todos os seus elementos mais profundos seja comunicada entre os membros da sociedade.

Os hábitos, costumes, padronização de comportamentos, processos de transmissão e de mudança são processos sociais. A cultura pertence à sociedade, pois ela representa uma conquista e um cúmulo de conhecimentos, valores e comportamentos de séculos, isto é, o patrimônio cultural que a sociedade foi formando durante toda a sua história. A pessoa é formada pela cultura e o seu comportamento é pautado pela cultura interiorizada. Neste sentido, nenhum membro da sociedade é desprovido completamente de cultura; ele é uma criação da cultura, até ao ponto que antes de fazer o seu primeiro ato consciente, já tem uma conduta padronizada que modela o seu comportamento e processos intelectuais.

Ela pode modificá-los no futuro, em base à sua maturidade e liberdade. (iii) *a cultura é estável:* Um aspecto fundamental da cultura é o sistêmico e os percursos inerentes que manifestam estabilidade. Os elementos que sublinham a tradição e a institucionalização de padrões de comportamento se referem diretamente à estabilidade cultural que se expressa através da função normativa, do controlo social, do caráter institucional e dos padrões de comportamento. A estabilidade cultural leva-nos a refletir sobre a autenticidade cultural, tema que nos faz pensar no conceito de cultura original, como se fosse uma entidade pura.

O conceito de realidade complexa que aplicamos à cultura torna difícil aceitar tal ideia, embora reconheçamos que na cultura há sempre algo de estável que de alguma maneira a protege dos inevitáveis processos de mudança. (iv) *a cultura é dinâmica:* O conceito de “tradição” não significa necessariamente repetição, pelo que a cultura não é necessariamente repetitiva. A cultura é sobretudo dinâmica, no sentido da sua

permanente vitalidade, que se materializa em processos de mudança e transformação. Por lei da vida, a cultura muda, como um ser vivo que cresce e se vai transformando constantemente. A cultura que se fecha à mudança, fenece ela sozinha. A transformação /mudança da cultura é exigida pelos próprios acontecimentos históricos.

O devir histórico implica situações novas, cujas respostas á cultura há-de procurar no seu próprio contexto ou pedir por "empréstimo" às outras culturas, através do que chamamos processos culturais, isto é, a difusão, a aculturação e a globalização; (v) *a cultura é selectiva:* Defronte a contactos entre culturas diferentes surge o processo de seleção que é fundamentalmente um processo de reformulação cultural. Este processo, composto por uma fase inicial de avaliação dos novos elementos, termina com a aceitação ou rejeição dos mesmos na cultura em causa.

O resultado é um elemento ou elementos culturais que é selecionado e integrado na cultura. Daí se afirma que "a cultura é selectiva". O processo de reformulação cultural se acentua na sucessão das gerações. Durante o mesmo, um núcleo central de valores permanece, alguns valores dos existentes são relegados ao esquecimento e outros novos são integrados; (vi) *a cultura é universal* (internacional): Parafraseando Martinez (2003), a cultura é antes de tudo um fenômeno universal. Nunca foi constatado pela história a existência de seres humanos desprovidos de cultura, pelo que não povos sem cultura nem homens incultos. Qualquer outra afirmação em contrário é simplesmente etnocentrismo e cegueira intelectual.

Queremos afirmar, em primeiro lugar, que todos os povos sentem as mesmas necessidades de subsistência, de alimentação, de abrigo perante as inclemências do tempo, de defesa dos perigos da natureza e dos animais, da comunicação com os outros seres humanos, da satisfação das apetências sexuais, da descendência, do respeito, da amizade, da ordem social, da abertura ao transcendente. Não há povos, por pequena que seja a sua escala, que não sintam necessidades; (vii) *a cultura é regional:* Pode-se falar de culturas regionais, não no sentido de que elas sejam diferentes do fenômeno geral da cultura, ou no sentido de serem culturas inferiores. Porém, quando falamos de culturas regionais, nos estamos a referir a formas diferentes de um mesmo fenômeno cultural – as chamadas *culturas particulares.*

Assim, em qualquer cultura particular, vamos encontrar as várias instituições familiares, sociais, políticas, econômicas e religiosas. Muito embora elas representem o caráter universal da cultura, nas suas formas concretas dependem do contexto em que

estão inseridas. As denominadas culturas regionais são de mais fácil percepção; (viii) *a cultura é determinante e determinada:* Martinez (2003, p. 59) assevera que “a cultura faz o homem e este a cultura. A cultura se impõe aos indivíduos e estes pouco podem fazer no sentido de fugir aos padrões culturais. A cultura determina, em parte, o comportamento humano, e dela depende a sua padronização”. Outrossim, o autor afirma que a herança cultural é suficientemente forte para a conformação dos hábitos e costumes e o modo de pensar e de agir do homem.

Nesse aspecto, é concreto dizer que a cultura é determinante para o ser humano. Porém, a cultura é também determinada pelo homem. Ele é o agente ativo da própria cultura. As mudanças culturais provocadas geralmente pelas modificações geofísicas, sociais, demográficas, econômicas ou políticas, encontram no homem o condutor nato dos processos em causa; pelo que a nova reformulação obtida é o resultado é o resultado da ação dos indivíduos de cada geração. Portanto, a cultura representa o esforço adaptativo do homem frente à realidade que o cerca: à cultura cabe o domínio do meio ambiente, a da sobrevivência humana e do conforto, bem como a satisfação humana, seja no domínio da estética, da inteligência, da biologia ou do transcendental.

1.2. Sociedade

Os homens desde dos primórdios da humanidade, sempre procuraram viver juntos. Aliás, essa característica não é exclusiva do homem, como também é extensiva aos animais irracionais, com certeza, para fazer jus ao ditado popular que diz, *que a união faz a força*. Essa pode ser uma das razões, que desde os tempos remotos, levou com que os ser animais criassem as suas sociedades. «A pessoa não vive isolada nem se concebe sozinha no mundo. O homem, na sociedade macua, quando se encontra longe do povo sente-se desorientado, sem força nem entusiasmo. De facto, a sua força está na sociedade e sem ela ou longe dela sente-se alienado.» (Martínez, 2008, p. 55).

Uma sociedade humana é um coletivo de cidadãos de um país, sujeitos à mesma autoridade política, às mesmas leis e normas de conduta, organizados socialmente e governados por entidades que zelam pelo bem-estar desse grupo. Os membros de uma sociedade podem ser de diferentes grupos étnicos. Também podem pertencer a diferentes níveis ou classes sociais. O que caracteriza a sociedade é a partilha de interesses entre os membros e as preocupações mútuas direcionadas a um objetivos comum. Moçambique e Angola são exemplos de uma sociedade multicultural a avaliar

pelo referencial do seu mosaico cultural. As sociedades humanas são formadas por entidades populacionais cujos habitantes e o seu entorno se inter-relacionam num projeto comum que lhes outorga uma identidade de pertença. David Schneider 1995, citado por (Meneses, 2014).

1.3. **Identidade cultural**

O conceito de identidade como o de cultura é difícil de definir. De acordo com Cuche, citado por Ferreira (2003, p. 35) a questão de identidade cultural remete logicamente, num primeiro tempo, para a questão mais ampla da identidade social, sendo uma das componentes desta última. A identidade social de um indivíduo caracteriza-se pelo conjunto de suas pertenças no sistema social: pertença a uma classe, a uma classe etária, a uma classe social, a uma nação etc. A identidade permite ao indivíduo localizar-se no sistema social e ser ele próprio localizado socialmente. Porém, o autor põe em evidência que a identidade social não se refere apenas aos indivíduos, salientando assim que qualquer grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social e que permite situá-lo no conjunto social.

A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: identifica o grupo e distingue-o dos outros grupos. Nesta perspectiva, a identidade cultural constitui uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, assente na diferença cultural. Ferreira (2003, p. 35) afirma que “o indivíduo que participa em mais de uma cultura constrói, a partir de cada uma delas, uma identidade sincrética, e não uma dupla identidade. As migrações internacionais têm como resultado a multiplicação dos fenómenos de identidade sincrética”.

1.4. Cultura e sub-cultura

O termo *sub-cultura* não significa que se trate de uma cultura inferior, portanto, não deve ter uma conotação valorativa e não está relacionado ao problema de espaço. Portanto, aquela, quase sempre se identifica com a cultura regional ou com parte da cultura nacional. Ela, em certas sociedades, pode estar ligada a certos estratos sociais, castas ou classes sociais. As sub-culturas são partes constitutivas da cultura global considerada.

1.5. Aspecto cognitivo da cultura

Podemos distinguir três aspectos da cultura, nomeadamente: (i) *Significados operativos (a normativa)* -são significados de como agir, procuram a maneira justa de agir; (ii) *Significados cosmológicos (a visão do mundo)* – significados do mundo, da natureza, do universo todo, as crenças do povo, a sua explicação ou respostas aos porquês profundos, a abertura ao transcendental; (iii) *Significados morais (a ética)* – referem-se aos significados dos valores, o que é desejável, bom, belo; e o contrário, não desejável, não bom, não belo: os valores, a ética.

1.6. **Música e canção**

Definir a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

Música é arte de combinar os sons de maneira lógica e coerente, onde se propicia um contexto sonoro rico em significados. A linguagem musical transcende as palavras, sendo originada a partir da combinação de sons e pausas (silêncios) ao longo de uma linha de tempo. Assim, **música** definitivamente não é letra.
As letras em **músicas** cantadas são artifícios associados à **música**, que procuram tornar óbvio o significado da mesma…

Canção: é uma forma musical para diversos estilos de composições ou uma composição musical acompanhada de um texto poético destinado ao canto com acompanhamento ou sem. (i) Música com versos para serem cantados (ii) Canto (iii) Cantiga para ser cantada, (iv) Poema que pode facilmente virar música. (dicionarioinformal.com.br), consultado a 24 de Outubro de 2022.

Durante a maior parte da pré-história e história humana, não era possível ouvir música gravada. A música foi feita por pessoas comuns durante o seu trabalho e lazer, bem como durante atividades religiosas. O trabalho de produção econômica era muitas vezes manual e comunal. A mão de obra manual geralmente incluía o canto dos trabalhadores, o que serviu para vários propósitos práticos. Reduziu o tédio das tarefas repetitivas, manteve o ritmo durante as empuxas e puxações sincronizadas, e

estabeleceu o ritmo de muitas atividades, como plantação, capina, colheita, trilha, tecelagem e moagem. No tempo de lazer, cantar e tocar instrumentos musicais eram formas comuns de entretenimento e histórias - ainda mais comuns do que hoje, quando tecnologias ativadas por electricidade e alfabetização generalizada fazem com que outras formas de entretenimento e compartilhamento de informação sejam competitivas. Existe desse fato, música tradicional e música folclórica. A *música tradicional,* também chamada de *música folclórica*, é o conjunto de canções tradicionais de um povo. ... A música tradicional é a música que representa uma comunidade e pode ser cantada ou tocada por pessoas que podem ou não ser músicos treinados, usando os instrumentos disponíveis para eles. A música folclórica pura inclui a típica dança de batida dupla chamada Kolo, dançada em rodas com quase nenhum movimento acima da cintura, e acompanhados por música instrumental feita geralmente com um acordeão, mas também com outros instrumentos: frulha (tipo tradicional de gravador), tamborina ou gaitas. A música tradicional, também chamada de música folclórica, é o **conjunto de canções tradicionais de um povo.** Tratam de quase todos os tipos de atividades humanas e muitas destas canções expressam crenças religiosas ou políticas de um povo ou descrevem sua história. (www.conheca-a-musica-tradicional/), consultada, 24 de Outubro de 2022.

2. Apresentação dos cantores

2.1. **Ali Faque**

Momade Ali Faque foi rejeitado e abandonado na rua pelo pai, por ser albino. Recuperado pela mãe, cresceu, em Nampula, província da região Norte de Moçambique, no meio de limitações. Por via da música, tornou-se popular. Mas continua a enfrentar a discriminação. Hoje é activista pelos direitos dos albinos, no país com registo de atrocidades contra indivíduos como ele. Presidente da Associação de Apoio aos Albinos de Moçambique. No contexto das artes e letras em Moçambique, o nome Momade Ali Faque, ou simplesmente Ali Faque, é uma referência obrigatória quando o assunto é a música, sobretudo no que se refere à música tradicional macua. Ali Faque entrou para a política activa, no partido da oposição, a Renamo, como uma forma de ultrapassar as dificuldades que enfrenta e, sobretudo por ser deste lado da história do país onde se lhe é oferecido o acolhimento devido. Ali Faque é pai de três filhos e entrou para o mundo da música nos anos 80, onde, pela primeira vez gravou a sua primeira colectânea de

músicas, a qual estava disponível em cassete. Fruto dessa obra, o artista vendeu a sua obra e dai rumou para a cidade capital do país, Maputo. Ele teve inúmeras dificuldades em se inserir na arena artística nacional, incluindo na principal rádio pública do país, a Rádio Moçambique (RM), mas a sua persistência valeu-lhe o reconhecimento em vários momentos, incluindo as distinções de melhor voz de Moçambique, através das suas composições, destacadamente o Nikiriquita, Emma e Kinachukuro.

A sua vocação é mesmo a música, mas a sobrevivência exige um pouco mais do que a arte por isso, Ali Faque aceitou o convite do partido Renamo e ingressou para a política partidária activa, depois de ponderar todos os riscos e medir as consequências que poderão advir do regime. Por outro lado, o músico queixa-se da pirataria que desgraça os fazedores da arte perante um olhar impávido das autoridades do sector. O conceituado músico é natural do distrito costeiro de Angoche e aponta que as oportunidades para os fazedores da arte estão concentradas na capital do país, Maputo, ainda que isoladamente há convites para músicos de outros pontos de Moçambique.

Em alguns países africanos, os albinos vivem dias meramente difíceis. O terror que caracteriza o dia-a-dia desta gente é, supostamente, devido à influência da prática de magia negra com recurso aos órgãos de pessoas com falta de pigmentação. Para além de perseguições, mutilações e mortes a que são sujeitos, os albinos são igualmente rejeitados pelos seus pais. Ali Faque, um músico de mão-cheia, conhecido pela sua famosa obra intitulada “Kinachukuru”, passou pelos mesmos problemas, em virtude de ele e a sua mãe terem sido rejeitados pelo seu progenitor, pura e simplesmente por ter falta de pigmento na pele. Acreditar em milagres da força divina – Deus – pode parecer um contra-senso a alguns ateus. Admite a existência do Todo-Poderoso. Ali Faque escapou à morte por ser albino e na altura em que foi rejeitado pelo pai sugeriu à sua mãe que lhe tirasse a vida, tendo a senhora manifestado a sua total oposição em relação ao pedido do seu filho. Ela preferiu perder o lar para proteger o menino. Devido a essa falta de harmonia familiar, para além da separação do casal, o músico cresceu longe do seu progenitor. Apesar de ele e a sua mãe terem ficado longe do pai, as dificuldades relacionadas também com o estigma ainda acompanhavam a vida do músico. Este, quando frequentava a 4ª classe, ingressou na Escola de Música da Casa da Cultura, em Nampula, onde aprendeu a tocar guitarra e outros instrumentos.

Depois de longos anos de aprendizagem na Escola de Música da Casa da Cultura em Nampula, Ali Faque ficou magoado em resultado de o estabelecimento de ensino ter

encerrado as portas devido à falta de alunos. Nessa altura, numa província onde já não se ensinava música, Ali tinha o espinhoso desafio de ser autodidacta e quebrar as barreiras que se acentuavam na área em que pretendia prosperar.

Em 1988, Ali juntou-se a um agrupamento de música pertencente à Escola Militar em Nampula. Volvidos alguns anos, passou a fazer parte de um grupo formado por Rock Jamal, que se chamava “Por Amplitude”. A partir dessa altura, a sua carreira profissional começou a ser notável, aplaudida e, consequentemente, acompanhada por todos aqueles que se identificavam com a sua obra. Em 1995, o músico viajou, pela primeira vez, para a cidade de Maputo, com o objectivo de aprimorar a sua forma de trabalhar a música e de ser e estar na sociedade. Na capital do país, trabalhou com alguns conceituados músicos, tais como Zena Bacar, Stewart Sukuma e Mr. Arsen.

Em virtude dessa troca de experiência, em 1991, Ali publica a música “Kinachukuru”, um hino de louvor e gratidão ao Omnipotente. “Kinachukuru” é uma obra de sucesso que se estende ao longo dos tempos. A mensagem contida na música, para além de ter uma biografia triste do intérprete a que nos referimos, leva-nos à luta contra a discriminação racial, em particular dos albinos. Ali Faque reside em Maputo desde a década de 1995. Maputo, capital moçambicana, era m eldorado e a sua carreira podia prosperar sem dificuldades, o que não passou de utopia. Foi recebido com bastante carinho e admirado por muita gente, mas em pouco tempo veio o “esquecimento”. A partir de uma certa altura, a vida de Ali mergulhou novamente num mar de obstáculos. Era discriminado e explorado. Além de burlas que ele sofreu ao longo da sua carreira, em Maputo, sente-se rejeitado pelo seu próprio país na medida em que através da música promoveu a imagem de Moçambique e do povo mas a sua vida é crítica. Ali é um talento que se deve apreciar, pese embora as dificuldades em que está mergulhado. Para além de ser um artista bastante conhecido dentro e fora do país, é difícil falar da música moçambicana contornando o seu nome. É com essa arte (de cantar) que por longos anos alegrou os seus compatriotas, mesmo sem fundos para continuar no ofício, luta para não ser dado como musicalmente falido.

2.2. **Gabriel Tchiema**

António Gabriel, seu nome baptismal, nasceu no município do Dala, província da Lunda- Sul, a 15 de Novembro de 1966. Filho de Miúdo Gabriel e Emília Natunga. Todos descendentes da linhagem Kayita Katembo, linhagem dos Lunda conhecidos como

exímios dançarinos e organizadores dos eventos festivos da corte real do Mwanta Yava e do Mwacisenge. A sua mãe possuía uma voz afinada e cantava, para o então menino, canções de embalar e da lavoura do campo. Eram pequenos trechos, na língua local, que iriam marcar, de forma profunda, o imaginário e o universo criativo do futuro cantor das Lundas. O seu pai foi um exímio bailarino que ficou conhecido para além das redondezas dos Kayita, designação abreviada do seu subgrupo étnico a que pertence.

Gabriel frequentou, com sucesso, o curso médio de ciências sociais. Muito cedo, toma contacto com o «banjo», instrumento de cordas pelo qual se afeiçoa, e começa por extrair acordes audíveis. Foi em 1984, com ingresso nas Forças Armadas Populares para Libertação de Angola, onde aprende, de forma incipiente, as primeiras notas de guitarra e, lembra, deste período, os preciosos ensinamentos de Julião, seu colega do exército. Em 1987, ganha o primeiro lugar do festival da canção militar, na modalidade de trova e ganha uma bolsa que o permitiu cursar a música no regimento cubano onde aprende piano. Isto habilitou-o, em 1989, a integrar a banda «El Bère Massaba» como músico profissional. Em 1990, Gabriel Tchiema, já com esse nome artístico, decide prosseguir uma carreira a solo, empreendendo múltiplas tentativas de recriar sonoridades originais, numa altura em que se vivia, em Angola, uma forte evasão da música de outras latitudes e da quase inexistência de gravadoras. Ele define a sua tendência e estilo musical quando lança o CD «Yena nyi Yami», 1998. Daí para cá tem sido um músico com grandes realizações locais, regionais, internacionais e actuações: - Japão 2005; África do Sul 2005, 2008, 2016; várias actuações em Festival da canção de Luanda; etc. Gabriel Tchiema canta, essencialmente, em Cokwe e transporta o estigma de uma voz que celebra, de forma sublime, a poética da africanidade. É uma música de feição identitária, entendida no seu sentido plural e inclusivo, possuidora de características, ao nível do ritmo, melodia e harmonia, passíveis de emigrar, com assinalável sucesso, nos circuitos da chamada música internacional. O Cokwe é a língua dos Tucokwe que habitam em Angola, República Democrática do Congo, Zâmbia e Namíbia, logo é uma língua transnacional por esse carácter.

Em Angola, o Cokwe fala-se na região leste desde o nordeste a sudeste compreendendo as províncias de Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico Kwando Kubango e uma parte da província do Bié e Malanje. Austin (2010, p. 65), as origens do Cokwe (glotónimo oficial pelo qual os falantes reconhecem sua língua) é uma língua bantu cujas origens remontam até a Angola Central desde 1600, já que eram um dos clãs do Império

Lunda (1665-1887). O seu espaço é conhecido por LUNDA, isto é, o país que era o Império Lunda cuja expansão partia de Angola para RDC e a Zâmbia. Neste espaço ainda existem as línguas da mesma ramificação do Cokwe, ou seja, do grupo Lunda-Cokwe: Cokwe, Luvale, Ulunda, Minungu, Lunda Ndembo, Ngangela, etc. Actualmente, em Angola, o Cokwe é uma das nove línguas bantu nacionais e a quarta mais falada atrás de Umbundu, Kimbundu, Kikongo. Pois, estima-se o número de falantes do Cokwe a 4 milhões em Angola, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) no seu Boletim nº 9 de 2017 que estima a população angolana em 28.082.000. Quanto à classificação linguística, sobretudo a proposta por Guthrie (1948), o Cokwe está na zona K identificada com a sigla K11. Geneticamente, na classificação de Greenberg (1963) é da família Níger-Kordofania, na sub-família Níger-Kongo e da ramificação bantuideo e do grupo Bantu. Os célebres lançamentos de Tchiema são: Yena nyi Yami (1998); Mungole (2006); Azulula (2015).

3. *Corpus* E Análise

3.1. *Corpus*

Nesta fase da abordagem, seleccionamos três canções cuja, uma é do músico moçambicano Ali Faque e duas são do angolano Gabriel Tchiema. (Cf. Anexo).

3.2. **Análise e Interpretação sociocultural**

As canções, para além de ser ritmo e elementos de divertimento, são sobretudo uma poesia carregada de várias expressões como de revolução, de combate contra a injustiça, criminalidade, descriminação de raça, desigualdade social, valorização da identidade cultural e muito mais. Nesta perspectiva, usamos as canções dos dois músicos de países diferentes para observar o que de social e cultural há nos seus textos.

3.2.1. **Exploração temática**

O estudo temático nas canções destes cantores permite-nos desvendar variedade de situações socioculturais pelas quais passam as populações dos nossos países e em especial dos povos bantu. Cantar numa língua local não é qualquer cantor mas sim um prosélito comprometido com a causa da sua gente e valorização do povo cuja língua é cantada. São poucos cantores que o fazem actualmente quando a ideia principal é o materialismo capitalista. Vamos nas canções para explorar o que nelas existe.

3.2.1.1. **Temática nas canções de Ali Faque**

1. Descriminação

A discriminação racial é uma das formas mais frequentes de exclusão e consiste no acto de diferenciar, excluir e restringir uma pessoa com base na sua raça. A discriminação ocorre quando alguém adopta uma atitude preconceituosa (baseada em ideias preconcebidas) em relação a alguém, seja por questões raciais, de género, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação económica ou qualquer outro aspecto social. (Castiel:2004)

O cantor Momade Ali Faque é alguém com necessidades especiais, pois sofre de problemas de pigmentação da pele, o albinismo. Ele, assim como muitas crianças moçambicanas, na época, há 30 ou 40 anos que nascessem com esse problema de pigmentação não tinham direito a vida. Muitos desses recém-nascidos acabavam mortos, sem que as mães soubessem a verdadeira razão da sua morte pós-parto. Na altura, a sociedade julgava repugnante ter-se, naquela comunidade, alguém com essas diferenças.

Momade A. Faqui representa a voz de todos aqueles que, de certa forma, passam ou passaram por esse tipo de descriminação e rejeição por parte, quer da sociedade, quer dos familiares. Neste trecho da música, ele diz que o pai não o quis e o tio ordenou que o deitassem fora, violando um princípio básico dos direitos humanos. Uma atitude discriminatória resulta na violação do *artigo 7 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:*

> Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual protecção da lei. Todos têm direito a igual protecção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Graças a essas medidas internacionais, hoje, temos o jovem cantor e a confirmar seus créditos de talento inato a volta do qual construiu sua imagem social.

1. Agradecimentos

«Kinaxukuru Kina Kina Kinaxukuru 4x Ekilela tiva kihunnuwa 4x Kinaxukuru alihandulinla amama Ahawa ekilela tiva kihunnuwa»	Trad. «Agradeço a Deus/Allah, muito obrigado! A minha mãe sofreu bastante para me criar, e agora eu cresci «Aqui, estou eu e já grande»

O Cantor Momade A. Faqui, como muitas crianças rejeitadas encontram amparo no regaço das mães ou da avó, sobretudo maternas, dada a própria natureza da mulher, alguém dotado de paciência, compaixão, amor, carinho, etc. É em reconhecimento do cuidado da mãe que o cantor agradece, não só a sua progenitora directa, mãe, como também a Deus, figura presente, em todos os momentos da vida do ser vivo, neste caso do cantor. Ele acredita que por detrás da força desta mãe protectora há uma ***mão invisível a de Deus/Allah***, que permitiu que o pior acontecesse tão aquele ser frágil e inocente.

Na visão de (Martinez, 2008), agradece ou dar a entender alguma atitude de reconhecimento, não se trata de combinar gestos mecânicos sem uma interiorização, mas sim a partir de acções hereditárias do grupo ao qual o indivíduo faz parte. É compreender que aqueles gestos são importantes para a sua dignidade, identidade e sobrevivência no grupo a que pertence. Por sua vez, os gestos e atitudes, por não serem aleatórios, obedecem a determinadas regras e arranjos sociais.

Nesta música, Ali Faqui presta uma singela homenagem a sua mãe e a todas as mães, por este mundo a fora, que mesmo sofrendo pela discriminação seja dos familiares, seja da comunidade, nunca deixam de cuidar dos seus filhos. Esta mãe sempre teve fe que o seu filho iria sobreviver e tornar-se-ia numa pessoa de bem e útil a sociedade.

2. Crença

«Kinaxukuru alihandulinla»	Trad. «Agradeco a Deus/Allah»

Na sua mensagem, Ali Faqui deixa claro que nada é possível, sem a ajuda de Deus, que nesta música é tratado por Allah, termo usado pelos praticantes da religião muçulmana. Convém lembrar que a esmagadora maioria da população da província de Nampula, sobretudo da zona costeira professa a religião muçulmana. E o nosso cantor é natural do distrito de Angoche, antigo António Enes, Opharapatho/designação da região na língua Cothi/macua.

O padre Francisco Lerma Martínez (2008), dá-nos a visão da força divina e da de religião, fazendo alusão que a crença em seres sobrenaturais, a personificação de fenómenos naturais, o culto de antepassados, o medo dos sonhos, etc. No seu ponto de

vista, a religião pressupõe normalmente uma igreja, o que faz que a grande maioria das práticas religiosas sejam práticas sociais ou de grupo (por exemplo as procissões, missas e peregrinações do nosso catolicismo tradicional); porém, não é raro que muitos devotos mantenham uma relação individualizada com o sagrado através de orações e outras formas de prece.

3. Relação de parentesco

«Apapa khakitunne ahalu/ Yanukitikhela Muluku akivarelela»	«O meu pai nunca me quis/ O meu tio deitou-me/jogou-me fora. Mas Deus/Allah amparou-me/ Estendeu a sua mão.»

Um dos aspectos culturais que, aqui, merece destaque é a relação de parentesco, que de forma implícita Ali Faqui traz nesta música. Ele fala do pai, da mãe e do tio. Nas sociedade ocidentais manter a segurança/protecção e o bem-estar dos filhos é responsabilidade dos progenitores, pai/mãe. Na cultura moçambicana, apesar da responsabilidade jurídica da protecção dos filhos seja dos pais, cada região do país tem algumas particularidades, no que diz respeito a cultura na pertença dos filhos. Temos aqui o direito costumeiro.

Na cultura macua os filhos pertencem a linhagem da mãe, pois este povo é materlinear. Os macuas acreditam que aquele ser/filho pertence a sua tribo, pois saiu do ventre da filha/irmã. No entanto, tem-se dúvida que o recém-nascido seja da sua tribo quando este é do filho homem/irmão. Porque esse filho pode pertencer a um outro homem, com o qual a mulher/mãe, cunhada/nora, tenha tido alguma relação extra-conjugal, da qual nasce esse filho. A ser assim, cabe ao tio materno, irmão da jovem/mãe desempenhar o papel de pai protegendo os sobrinhos. Portanto, é nessa senda que Ali Faque sente-se injustiçado e indignado pela atitude que o tio teve aquando o seu nascimento. Ele, o tio, eximiu-se da sua responsabilidade de protegê-lo e mandou que se desfizesse aquela criança inofensiva, que na sociedade macua cabia a ele garantir a sua integridade física, naquela altura.

Martínez, (2008:56) chamou a isso de autoridade familiar, dizendo que o vinculado é muito forte na sociedade macua. Pois entre os macuas, não se trata de matriarcado,

porque em cada grupo familiar (Nloko) é o homem quem manda nos outros membros da família. Este homem é o tio materno, chamado (Atata). Trata-se do tio materno, mais velho. Quer dizer, o irmão uterino mais velho da mãe de uma determinada linhagem.

3.2.1.2. **Temática nas canções de Gabriel Tchiema**

1. **Nostalgia da infância**

O Dicionário prestígio (2012, p. 1190) define nostalgia como sentimento de tristeza motivado por profunda saudade, especialmente próprio de quem se sente estranho, longe da sua pátria ou do seu lar. Nas letras de Tchiema a nostalgia está constante e de diversas formas como se pode conferir nestas linhas:

«Mbwangu mbwangulenu ee, mbwangula sesa (bis) *Iya nunakawule mbwangula sesa?* *Lozina tunakawule mbwangula sesa»*. (**Canção 1**)	Trad. *«Pua, pua, pua[2], com licença (bis)* *Quem dá licença aqui e o quê querem?* *Vemos para a Rosina, com licença»*.

Este extracto remete o autor para as brincadeiras infantis dos tempos e vividas com muita euforia junto com os seus amigos. Estas brincadeiras realizadas durante a lua cheia nas aldeias. Hoje, por motivo do êxodo rural, postos nas cidades nem se vê a lua, nem se assiste às crianças realizar as variadas brincadeiras ligadas às suas raízes identitárias. Isto tudo é substituído pelos jardins infantis cujo uso é, em muitos casos, limitado porque várias crianças cujos pais sem meios financeiros sustentáveis não levam suas crianças a esses locais. Daí, a nostalgia que faz lembrar as brincadeiras sem condicionamento e reservadas para todas as crianças da aldeia. Por isso, a saudades do tempo, exclama o cantor. Mais adiante, coloca-nos numa outra lembrança como nesta estrofe:

«Ciseke cinji hakulota itanga yetu ya wanuke (bis) *Nyi masepha àmi,* *Cimenemene mutuzombokela kushikola nyi kulilongesa,* *Nyi masepha jami,* *HamwalwahimutuzombokelakuCihumbwenyikulikhuvula* (bis)» (**Canção 1**)	Trad. «*Muita alegria por sonhar os feitos da infância (bis)* *Com os meus amigos,* *Cedinho, corríamos para a escola estudar* *Com os meus amigos,* *Com forte sol, corríamos para banhar no Cihumbwe* (bis)»

[2] Onomatopeias para o batimento de palma de mãos em conjunto pedindo com licença na sociedade de Tucokwe.

A manifestada alegria através do sonho, nesta estrofe relança de modo incondicional as lembranças e vivências da infância. Coisas de facto inesquecíveis na sua mente apesar de viver na realidade ditada por políticas de momento onde o encontro das culturas marginaliza umas e beneficia outras. O facto de sonhar, constantemente, pelo passeio com os amigos, a ida à escola e ao rio para acarretar água e banhar-se sempre em companhia é sinal de forte e incomensurável amizade. Situações não vividas, actualmente, nos meios urbanos. Que saudades da terra natal e nostalgia para sempre, diz implicitamente esta letra!

2. **Amizade**

No Dicionário Prestígio (2012, p. 99) lê-se amizade como afeição por uma pessoa a quem se deve estima, simpatia, camaradagem, companheirismo, cumplicidade dedicação, bondade e compreensão. Como se pode constatar, a amizade deve se apartar da maldade e de todo mal para com outrem. Neste caso de estudo, observamos que a amizade imaculada é sempre infantil. Amizade que não vê interesse, nem espera algo em troca, mas sim baseada nos fortes laços e profundas concórdias humanas. Os versos abaixo dizem isto mesmo:

«Abelewami, Tadeu ya, Inashu wami kulikhuvula, *Lozina wami, Alise wami kulikhuvula, Teleshu wami, Izake wami,* *Nyi masepha ami eswe kulikhuvula!»* **(Canção 1)**	Trad. *«Abel meu, Tadeu meu, Inácio também a nos mergulhar* *Rosina minha, Alice minha a mergulhar,* *Terêncio meu e Isaac,* *Com todos os meus amigos a nos mergulhar!»*

A indicação aqui dos nomes dos amigos (Abel, Tadeu, Inácio, Rosina, Alice, Terêncio, Isaac, etc) com os quais Tchiema passou a sua infância é prova incontestável de uma amizade que jamais será esquecida. A amizade destes garotos era tão profunda que cada um via no outro um ser extraordinário e brilhante para o futuro. Amizade garantida na sinceridade como verdadeiro amor que não magoa a ninguém. Nas comunidades actuais, esta amizade já não existe, não se vêem mais aqueles verdadeiros amigos se não forem por interesses. Estes do Tchiema, no caso de qualquer percalço entre eles, a solução era sempre e deveria ser a reconciliação. A seguir revela-se esta virtude.

3. **Reconciliação**

É o acto ou efeito de conciliar ou reconciliar-se, isto é, restabelecimento das relações entre pessoas que andavam desavindas ou também, é a recuperação do ânimo, da confiança em si próprio. Mas adiante, no âmbito jurídico, é o reatamento da vida em comum pelos cônjuges separados legalmente, que readquirem, assim os direitos e deveres conjugais (Dicionário Prestígio, 2012, p. 1425). Entre os amigos desta infância, solidificados pela cultura em comum, o mal era sempre facto para combater. O lema de todos era o restabelecimento das boas relações entre eles. Na verdade, eles tinham a prática do perdão sem magoar ninguém. O trecho da seguinte estrofe é expressivo:

«*Nyi te twazwela cimenemene* *Cingoloshi hitwavulama (bis)* *Hikwasa ndhundhu, hikuhema wanuke wetu te upema* *Hikwasa ndhundhu, hikuhema aa,* *Zambi tata twasakwila*.» (**Canção 1**)	Trad. «*Se nos zangarmos por acaso, na manhã* *A tarde, já esquecemos todos (bis)* *Jogávamos a bola, brincávamos sem limite* *Ah!, nossa infância era tão boa,* *Jogávamos a bola, brincávamos bem, eee,* *Obrigado, a Deus Pai* (bis)»

Como se pode ler nos versos acima, estas crianças eram culturalmente pacíficas, protagonistas da boa moral social. Sem equívoco, se ocorresse um desentendimento pela manhã, ao fim da tarde, devia ser solucionado, de modo que reinasse a paz entre elas. Não era preciso guardar o mal, o nocivo, por muito tempo, entre elas. Isto era característica das populações de outrora, ao passo que as comunidades, de hoje, são mais perversas, amadoras das desavenças e difícil de solucionar. Facto que resulta em várias situações de guerras nos nossos países; resultantes da falta de humildade, espírito da cultura da paz e de boas virtudes.

4. **Valorização *versus* desvalorização cultural**

O dicionário prestígio em uso diz que valorização é o aumento de valor ou preço ou atribuição de importância a algo ou a alguém, também como reconhecimento da importância, relevância ou interesse de algo ou alguém, portanto considerar importante (Dicionário prestígio, 2012, p. 1707-1708). A desvalorização se diz quando é o contrário do afirmado sobre a valorização. No mesmo dicionário (2012, p. 545), desvalorização é a perda ou diminuição de valor ou depreciação da atenção por algo ou alguém. Gabriel

Tchiema revela que quando era menino e vivendo nas aldeias, a sua amizade era muito forte, consistente e regular. Nos dias de hoje, como já são todos adultos e homens, Deus para todos, e sem contacto uns com outros. Os encontros são quase raros e ocasionais. Para se cumprimentar é uma questão ocasional e acidental. Do que reza as regras culturais é uma transgressão viver desta maneira. Hoje, ninguém sente nada por ninguém e ninguém presta atenção a ninguém. Portanto, há banalização da amizade. Ele canta isto neste trecho:

«*Musono hitwapwa malunga,* *Usepha wetu hiwalela, hiwalela, hum* *Hakulimeneka ndo tulitakane,* *Hakulihanjikisa ndo tulitakane,* *Ayiwe wanuke wetu!* *Ayiwe kuyihunda yetu!* *Makopo kulikopola,* *Ciyanda kulisekumuna,* *Ayiwe ndako yetu!*» (**Canção 1**)	Trad. «*Hoje já ficamos adultos (homens)* *A nossa amizade já se desvalorizou, hum, Para nos saudarmos, só quando cruzar* *Para conversarmos, só qaundo cruzar* *Ai uee, nossa infância!* *Ai eee, às nossas aldeias!* *Aí dançávamos Makopo,* *Aí dançávamos Ciyanda!* *Ai uee, nossa cultura!*»

Termina esta constatação com entusiasmo e sentido de regresso à sua terra para reviver este tão imemorial tempo. Quer voltar para cantar e dançar makopo[3], ciyanda[4] e mais danças típicas do seu tempo e que marca a cultura e identidade deste povo. Ai que *saudades da minha cultura*, refere o cantor!

5. **União**

Costa (1999, p. 1659) define união como acto ou efeito de unir, ajuntamento. As palavras da canção retratam da união de todos em desenvolver uma actividade e apela ao empenho de todos. As linhas da canção 1 dizem isto mesmo:

«*Ayiwe ku yihunda yetu!*	«*Ai eee, às nossas aldeias!*

[3] Makopo: dança típica dos Tucokwe protagonizada pelos jovens durante as noites e que consiste em realizar uma roda com canção entoada e convidando-se uns a outros para o interior do círculo.
[4] Ciyanda: outra dança típica, a mais popular e característico de todo nativo que Tchiema sonoriza e popularizou.

Makopo kulikopola, *Ciyanda kulisekumuna,* *Ayiwe ndako yetu!*» (**Canção 1**)	*Aí dançávamos Makopo,* *Aí dançávamos Ciyanda!* *Ai uee, nossa cultura!*»

Para os povos Bantu, em geral, e os Bantu da cultura do cantor, em particular, a união constitui uma das características fundamentais, porque existe atividades que são desenvolvidas em ajuntamento que requer esta união. A título de exemplo a caça, a colheita de frutos silvestres, a colheita de cereais e outros trabalhos agrícolas. Também para dançar é necessária a união, a moldura humana para criar o bom ambiente, quer para festas, quer para divertimento. Por isso, nessas culturas, os mais velhos são os construtores da união e a vanguarda da unidade das populações. Os Bantu são por natureza altruístas e sempre vivem em comunidades de modo organizados. Os Tucokwe do qual é descendente o cantor pautam pelo princípio de que todos os que estão na aldeia são tratados de igual modo, com respeito hierárquico entre eles. As crianças são educadas dentro dos padrões culturais da aldeia. Actualmente, nos nossos estados-nação a união entre as pessoas já desapareceu na medida em que os homens tornaram-se mais individualistas, egoístas, arrogantes, desrespeitosos, não humildes, gananciosos, etc. Definitivamente, assiste-se à autêntica perca da identidade cultural.

6. **Gastronomia ou culinária**

Dicionário prestígio (2012, p. 830) define gastronomia como comida típica de uma determinada região. Isto se pode aproximar da culinária que é conjunto dos pratos característicos de determinada região (Ibid, p. 468). No primeiro caso como no segundo, trata-se da arte de cozinhar. Estamos recordados que a gastronomia é também uma marca local ou regional da cultura. A segunda canção do Tchiema começa por apresentar um aspecto da culinária do povo da sua identidade em seguintes termos:

«*Mbimba ee, mbimba ee tunakalya zawu,* *Lya musono nga, naga, nga linatoko,* *Lya hamene nga, nga, nga linatoko,* *Mbimba ee, mbimba ee tunakalya zawu.* *Enwe akwetu ika nwalyanga?*»	«*Gafanhotos, gafanhotos que comemos ontem,* *Hoje, nada, nada, nada e escureceu,* *Amanhã, nada, nada, nada e escureceu,* *Gafanhotos, gafanhotos que comemos ontem.*

(**Canção 2**)	*E vocês o quê comeram?»*.

As culturas são tão diferentes de um povo para o outro e sempre valiosas para os detentores. Não é comum em várias culturas servir-se dos gafanhotos como alimentação. Temos de explicar que existe uma espécie de gafanhotos que é comestível e a outra não. Cada cultura é uma cultura, como diz, Mia Couto (…): 'cada homem é uma raça' assim como para alguns povos comem sapos e outros não. Para os Tucokwe, os gafanhotos servem de comida, condimento indispensável para acompanhar o «Shima[5]». O cantor enfatiza este facto, primeiro ao nomear esta canção e na abertura desta canção em termo de Mbimba «gafanhotos».

7. **Lamentação**

Entende-se como acto ou efeito de lamentar ou de se lamentar, queixa, lamúria (Maduro, 2006, p. 669). Na canção em estudo encontra-se o lamento de um jovem que perdeu sua mãe. De seguida, ela encontra a melhor forma de se distrair cantando ao mesmo tempo expressando as palavras de despedida da sua mãe. Como ilustram as seguintes palavras deste coro:

«Wayawayawaya mama *Wayawayawayandhumbwamiwaya* *Mana ngwimbewaya»* (**Canção 2**)	Trad. «*Foi, foi, foi mãe* *Foi, foi, foi, minha irmã foi,* *Deixe-me cantar, ela foi»*

Cantar pode ser um desabafo sobre várias adversidades da vida muitas situações da vida social. A mulher, nesta canção, chora pelo passamento físico da sua mãe e acusa a morte de ser protagonista pela sua solidão. Não lhe resta mais nada que chorar, cantando para se consolar. Este facto é um fenómeno presente em todas as sociedades bantu, onde os mortos são venerados e chorados com muito fervor. Para os bantu os mortos nunca são mortos, mas vivem no além para proteger os vivos e dialogar com Deus supremo para abençoá-los, segundo as crenças da maioria dos povos bantu.

8. **Homem na visão cultural**

[5] Prato típico, shima é uma pasta preferida dos Tucokwe feita de farinha de milho ou de bombo (este último provindo de mandioca)

Na perspectiva do nosso cantor, a letra da canção mostra um aspecto fundamental, segundo a cultura, como considerar um cavalheiro, homem nobre, e de boas acções e sentimentos. Esse deve ser aquele que lute para pelos interesses da mulher. Isto é manifestado quando o marido é elogiado por ter encontrado o feiticeiro como culpado pela morte da sua mãe. Escutemos esta estrofe:

«*Lunga lya muzuwo vumbi akwete* *Mwafwa mama, yangutahila ngombo, eee* *Yangusumina nganga*» (**Canção 2**)	Trad. «*Homem da casa garante respeito* *Quando morreu a minha mãe,* *Fez a gentileza e descobriu o feiticeiro*»

Como dizem as próprias culturas bantu e as de nossos países não fogem à regra, o homem é aquele que oferece sua vida pela mulher. O marido arriscou toda sua vida, gastando o pouco que tinha ou o que possuía para encontrar o culpado pela morte da sua sogra, tudo e mais algo para satisfazer o desejo da sua mulher. Aqui lemos também a valorização, não só da cultural, mas também do homem pela sua mulher. Esta aconselha as demais mulheres a pautar pela nobre conduta e sobretudo pela fidelidade a seu marido, ora, vejamos a estrofe seguinte:

«*Malunga a muyambu keshi kavumbi* *Mwafwa mama yangucinacina,* *Yalinangina kuzeeee, yanalinangina kuze eee*» (**Canção 2**)	Trad. «*Os homens de fora não têm respeito* *Quando morreu a minha mãe, fugiu, fugiu* *Distanciou-se, distanciou-se de mim*».

Os «homens de fora» remete para os concubinos, namorados indevidos nunca são responsáveis. Quando chegam na hora de verdade e perante uma situação que precise da intervenção dele, eles não aparecem, fogem e distanciam-se de si. Por isso, caras senhoras e jovens mulheres não se entreguem de bandeja, gratuitas aos homens sem passar pelos rituais de casamento, conforme as condições socioculturais da sua comunidade.

9. **Carinho pela mulher**

O carinho é a demonstração de amor ou benevolência também é a dedicação ou cuidado extremo manifestado de carícia, mimo, afago (Dicionário prestígio, 2012, p. 317).

Várias formas de carinho são manifestadas durante toda a letra de Tchiema, no entanto, a mais sonante está nestas palavras:

«*Akwetu phwo katela, muze malila,* *Wamulembejeka, wasa mukhondo wamwaha mbejueeee,* *Kanda umutala seliye,* *Kanda umumba nyima, nyima, nyima eee, yakha?* (bis)». (**Canção 2**)	Trad. «*Gente, a mulher quando chora,* *Merece um carinho, conchego, consolo,* *Coloque-a no colo e beije-a, aaaa* *Não a ignore nem a olhe com desgraça* *Não a dê costas, costas, costas porquê?* (bis)»

A princípio, a mulher é um ser frágil e muito sensível tanto é emocionante. Ela deixa-se fragmentar pelas vicissitudes sociais, vive de ouvir e perde facilmente confiança do seu marido quando a questão é de ciúme, sobretudo, se o marido não mostrar os sinais de carinho. Também é sensível às circunstâncias da vida, a morte por exemplo, e aguarda com expectativas o gesto nobre do seu marido para levantar sua moral. O trecho a seguir é mais flagrante:

«*Kusumuna masoji, lembejeka, lembejeka, lembejeka,* *Mama ee, yaya, mathu, mama,* *Zangi yami mama, amore yami,* *Amore kanda ulila, zangi yami eee*» **(Cansão 2)**	Trad. «*Limpe-a as lágrimas, consola-a, consola-a, consola-a,* *Mamã, mana, tio, consola-a, consola-a,* *Meu amor, Amor não chore, não chore mais*».

Em situações como estas da morte, não se deve ficar indiferente. É preciso aconchegar, consolar sua esposa para se sentir, realmente, amada. Portanto, isto faz parte dos princípios da cultura desses povos. Um dito ancestral diz: «*ajudar-se levantar o coelho, é sinal de profunda amizade, porque o coelho não é tão pesado para ser levantado por duas pessoas*». Dito isto, significa que limpar as lágrimas dos olhos da mulher, aconchegá-la é demonstração de amor e carinho, profundo pela sua mulher.

3.2.2. **Exploração estilística**

Roxo (1999, p. 37-38) define a estilística como a disciplina da linguística que tem como objecto formal de investigação do estilo. A estilística tem como tarefa de determinação das tarefas das características formais em que nelas se manifesta o processo de adequação que constitui o estilo. Mais adiante, a autora específica que a

estilística é aplicada a qualquer obra, mais particularmente a obra literária, pretendendo dar cabal razão do criador que produz, que não se pode limitar à consideração das entidades linguísticas aí utilizadas e sua adequação estilística. Por conseguinte, ela é uma disciplina transversal para o desenvolvimento poético, oratório e retórico. As canções são consideradas como obras poéticas e de transparência sociocultural em épocas diferentes. Na estilística, analisa-se a capacidade de provocar sugestões e emoções usando certas fórmulas e efeitos de estilo. Também se tenta estabelecer os princípios capazes de explicar as escolhas particulares feitas por indivíduos e grupos sociais em seu uso da língua, tal como a socialização, a produção e recepção do sentido, análise crítica do discurso e crítica cultural. Outras características da estilística incluem o uso do diálogo, incluindo acentos regionais e os dialectos desse determinado povo, língua descritiva, o uso da expressividade da língua.

3.2.2.1. **Estilística em Ali Faque**

1. Repetição/Pleonasmo

Na perspectiva de Ferreira e Figueiredo (2010:88), no pleonasmo, repete-se uma palavra ou ideia para dar mais ênfase ao pensamento. Essa figura esta apetente na música *Kinaxukuru*:

«**kina**xukuru **kina kina kina**xukuru 4x ekilela tiva kihunnuwa 4x **kina**xukuru alihandulinla amama ahawa ekilela tiva kihunnuwa»	Trad**.** «Agradeço, agradeço, agradeço, agradeço bastante; Criou-me e agora eu cresci/ Aqui estou eu já grande»

Como podemos ver, o autor cruza a palavra ‘kinaxukuru’ tanto no início quanto no fim desta estrofe. Certamente, isto evoca a relevância da palavra e seu peso na concepção da canção. Na verdade quando se escreve, o autor não toma conta disto, ficando apenas a critério dos críticos e analistas estudiosos para o constatar.

3.2.2.2. **Estilística em Gabriel Tchiema**

1. **Onomatopeia**: são palavras que imitam a voz de pessoa ou animais ou de ruído de objecto ou de qualquer elemento da natureza, como o cair da chuva ou trovão (Pinto, 1990, p. 76). Nas canções de Tchiema é patente a onomatopeia:

«Yalala, yelela, yalale, yelela, Ayiwe wanuke wetu! Ayiwe ku yihunda yetu!»	“Ialale, ialale, ialale, ielela Ai eu nossa infância! Ai eu às nossas aldeias!”

Servem para apimentar o ritmo e a imitação da expressividade local dos povos.

2. **Repetição**: Segundo Guedes (2006, p. 1027) figura de estilo que consiste em usar repetidamente um elemento a intensificar o sentido ou promover o efeito estilístico, como a repetição de palavras e sons. Está presente nestas canções:

Hikwasa ndhundhu, hikuhema Wanuke wetu te upema Hikwasa ndhundhu, hikuhema aaaa,	Jogávamos a bola, brincávamos, Nossa infância era boa, Jogávamos a bola, brincávamos …

3. **Metáfora**: De acordo com Pinto (1990, p. 38), a metáfora consiste em estabelecer uma relação de semelhança por meio de uma expressão comparativa (como, tanto, tão, mais, … do que, menos … do que), ou de verbos equivalentes (parecer, lembrar, sugerir, etc).

Akwetu phwo katela, muze malila, Wamulembejeka, wasa mukhondo wamwaha mbeju eeee, Kanda umutala seliye, Kanda umumba nyima, nyima, nyima eee, yakha?	«*Gente, a mulher quando chora,* *Merece um carinho, conchego, consolo,* *Coloque-a no colo e beije-a, aaaa* *Não a ignore nem a olhe com desgraça* *Não a dê costas, costas, costas porquê”*

Encontramos nesta estrofe a imagem da mulher ser a representante da população cujo marido é o governo. Portanto, quando ela chora e lamenta da falta de condições de sobrevivência como a penúria alimentar, medicamentosa, falta de meios para alavancar a agricultura de sobrevivência, falta de meios para lutar contra várias endemias e pandemias, etc. Quem deve ajudar e tratar de dar este carinho, tão esperado, é o governo local considerado marido cujas esposas são as populações. Em várias ocasiões, o governo não se responsabiliza, nem se engaja na melhoria das condições ou em minimizar a penúria em que a população vive.

4. **Anáfora**: é figura de construção frásica que consiste na repetição de palavras ou verso no início de frase ou verso (Pinto, 1990, p. 17). As canções de Gabriel oferecem muito recurso anafórico, como se lê nos seguintes versos:

Hikwasa ndhundhu, hikuhema wanuke wetu te upema
Hikwasa ndhundhu, hikuhema aaa
Haku limeneka ndotulitakane,
Haku lihanjikisa ndotulitakane,
Ayiwe wanuke wetu!
Ayiwe kuyihunda yetu!

Os versos acima têm início igual como se pode constatar. No entanto, vemos que esta característica é inerente em todas as composições musicais e a do Tchiema não é excepção.

4. **Semelhanças e dissemelhanças**

Segundo Fachin (2001, p. 40), a pesquisa comparativa consiste em investigar coisas ou factos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Permite a análise de dados concretos e a dedução de *semelhanças* e *divergências* de elementos constantes, abstractos e gerais, propiciando investigações de carácter indirecto. Nesta pesquisa, fazemos uma comparação entre as canções folclóricas de Ali Faque e as de Gabriel Tchiema, depois de as analisar os temas e o estilo, de formas a se achar as semelhanças ou as formas de se passar a mensagem, uma vez que a socioculturalidade e identidade são foco do nosso estudo. A seguir as semelhanças e dissemelhanças.

4.1. **Semelhanças ou aproximações**

O facto de viver em países diferentes, sobretudo, o facto de ter sido antigas colónias portuguesas, os dois cantores são próximos no seguinte: (i) Escolha de uma língua bantu e nacional para a composição da letra, o Ali canta em Copi e o Tchiema fá-lo em Cokwe; (ii) Valorização inequívoca da sua língua materna assim como do seu próprio povo detentor da língua e destinatário das canções; (iii) Exaltação do aspecto da cultura local ou regional com finalidade de atingir a universalidade, isto é, da glocalização à globalização; (iv) Coincidência na exploração dos assuntos socioculturais tais como

injustiça social, discriminação racial, denúncia do mal, amor, agradecimento, valorização cultural dos povos minoritários nas canções, etc.

4.2. **Dissemelhanças**

As marcas de diferenças sonantes estão: (i) na prática naturalmente de uma língua diferente por cada autor; (ii) Nas vivências diferentes da vida mas com única missão para os seus povos ou estados-nação; (iii) Na globalização ou universalização dos conteúdos sobre os quais cantam; (iv) Na forma de como cada músico vive, exalta e concebe o mundo cultural e social, etc.

Considerações finais

Os dois povos irmãos, Angola e Moçambique, duas comunidades apresentam semelhanças e dissemelhanças. A culturalidade peculiar manifesta-se através da língua, na convivência da Língua Portuguesa e das Línguas Bantu, característica aproximada para as duas regiões. As canções dos músicos folclóricos, Ali Faque, moçambicano, e Gabriel Tchiema, angolano, representam os respectivos países, pelo seu material discográfico recheado de típicas marcas culturais, que se caracteriza pela valorização das canções folclóricas dos povos das línguas nacionais, aproximando, sobremaneira, os povos Bantu de Angola e de Moçambique. A análise da dimensão sociocultural de canções permitiu, em duas canções como amostras, verificar, no ponto de vista temático, o cruzamento de temas que se inspiraram no percurso da vida dos cantores, e do ponto de vista estilístico, notam-se marcas dialógicas de uma narratividade.

Na parte central do estudo, a partir da fundamentação teórica, o estudo das canções dos dois músicos levaram-nos a saber que os temas privilegiados por Ali Faque são a discriminação, agradecimento, crença, relação de parentesco, entre outros; enquanto Tchiema optou por nostalgia de infância, amizade, reconciliação, carinho pela mulher, valorização e/ou desvalorização cultural, união, lamentação, entre outros. Esses temas representam culturalmente fortes marcas identitárias. Cada tema descrito está presente directa ou indirectamente em cada cantor. No lado estilístico, as figuras denunciam a necessidade do diálogo e da lamentação pela repetição e anáfora; da beleza da mulher, mãe-África e união pela metáfora; da amizade pela onomatopeia. Neste contexto, a música é uma manifestação cultural que contribui para a identidade dos povos, veiculando temas que representam um determinado povo.

REFERÊNCIAS

CASTIEL, I. Promoção da Saúde e a Sensibilidade Epistemológica da Categoria Comunidade. *Revista de Saúde Pública*, 38, (2004). (5): 615-22;

COSTA, A.J. *Dicionário de Língua Portuguesa*, 8.ed., Porto Editora, Porto, 1999.

DE MIRANDA, J. A. B. *Teoria da Cultura*. Edições século XXI Lda, 2002.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Prestígio, 15.ed.Porto: Porto Editora, 2015.

FACHIN, O. *Fundamentos da Metodologia*. 2ed. Brasília: Saraiva, 2005.

FERREIRA, A.; FIGUEIREDO, J. *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto Editora: Porto, 2010.

FERREIRA, M. M., *Educação Intercultural*. Universidade Aberta, Lisboa, 2003.

FERREIRA, M. L. R. at al. *Introdução à Filosofia, 10º ano*, 3.ed., Texto Editora, Lisboa, 1995.

LOPES, J. S. M. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em Busca de Fundamentos Antropológicos Para Uma Educação Intercultural*. EDUC: São Paulo, 2004.

MADURO, A. *Dicionário verbo de Língua Portuguesa*, Editora Verbo, Lisboa, 2006.

MARTÍNEZ, F. *O povo Macua e a Sua Cultura*. 2.ed. Maputo, 2008.

MARTINEZ, F. L. *Antropologia Cultural*, 6.ed., Paulinas Editorial, Maputo, 2003.

MENESES. I. *Globalização, Urbanismos e Culturas Locais*. Editora Woona: Maputo, 2014.

ROXO, V. *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira*, Edição Século XXI, São Paulo, 1999.

TODOROV, O. D. T. *Dicionário das ciências da Linguagem*, Editora Dom Quixote, Lisboa, 2007.

Dicionário inFormal: Definições enviadas por Dicionário inFormal (dicionarioinformal.com.br).

www.diariodoamapa.com.br/blogs/heraldo-almeida/conheca-a-musica-tradicional/)

ANEXOS

1. Canção de Ali Faque (**Todos em Moçambique**)

	MACUA/EMAKUWA	PORTUGUÊS
	Apapa khakitunne ahalu Yanukitikhela Muluku akivarelela Akivaha ntekwakola 2x Kinaxukuru alihandulinla amama Ahawa ekilela tiva kihunnuwa Kosuwela wira kinahawa amama Akikukurela Muluku ananvarelela Nimi kinniwopuwela 2x Kinaxukuru kina kina kinaxukuru4x Ekilela tiva kihunnuwa Kinaxukuru Kina Kina Kinaxukuru 4x Ekilela tiva kihunnuwa 4x Kinaxukuru alihandulinla amama Ahawa ekilela tiva kihunnuwa Kosuwela wira kinahawa amama Akikukurela Muluku ananvarelela nimi kinniwopuwela Kinaxukuru alihandulinla amama Ahawa ekilela tiva kihunnuwa 2x Ekilela tiva kihunnuwa 4x	O meu pai nunca me quis, O meu tio deitou-me/jogou-me fora.., mas Deus/Allah amparou-me/estendeu a sua mão; e deu-me este meu emprego; Por isso, eu agradeço a Deus/Allah, muito obrigado! A minha mãe sofreu bastante para me criar e sempre agradeceu a Deus/Allah, que nunca a desamparou; Eu também agradeço bastante a Deus/Allah! Agradeço, agradeço, agradeço, agradeço bastante; Criou-me e agora eu cresci../ Aqui estou eu já grande.. Agradeço, agradeço, agradeço, agradeço bastante; Criou-me e agora eu cresci…/ Aqui estou eu já grande.. Agradeço a Deus/Allah, muito obrigado! A minha mãe sofreu bastante para me criar, e agora eu cresci../ Aqui estou eu já grande.. Eu sabia que havia de sofrer; A minha mãe orava por mim e Deus/Allah sempre estendeu-lhe a mão, Por isso, eu agradeço bastante a Deus/Allah; Agradeço a Deus/Allah, muito obrigado! A minha mãe sofreu bastante para me criar, e agora eu cresci../ aqui estou eu já grande..
Última actualização, 15 de Setembro de 2019		

2. **Canção de Gabriel Tchiema**

Ushiwa	Orfanato
Mbwangu mbwangulenu ee, mbangula sesa (bis) Iya nunakawule mbangula sesa? Lozina tunakawule mbwangula sesa. Yalala, yelela, yalale, yelela, Ciseke cinji hakulota itanga yetu yawanuke (bis) Nyi masepha jami, Cimenemene mutuzombokela kushikola nyi kulilongesa, Nyima sepha jami, Hamwalwa himutuzombokela ku Cihumbwe nyi kulikhuvula (bis) Abelewami, Tadeu ya, Inashu wami kulikhuvula, Lozina wami, Alise wami kulikhuvula, Teleshuwami, Izakewami, Nyi masepha jami eswe kulikhuvula! Nyi te twazwela cimenemene Cingoloshi hitwavulama (bis) Hikwasa ndhundhu, hikuhema wanuke wetu te upema Hikwasa ndhundhu, hikuhema aaa, Zambi tata twasakwila (bis) Yalala, yelela, yalale, yelela (bis) Musono hitwapwa malunga, Usepha wetu hiwalela, hiwalela, hum, hum	Pam, pam, pam, com licença (bis) Quem dá licença aqui e o quê querem? Vemos para a Rosina, com licença. Ialala, ielela, ialala, ielela, Muita alegria por sonhar os feitos da infância (bis) Com os meus amigos, Cedinho corríamos para a escola estudar Com os meus amigos, Com forte sol, corríamos para banhar no Cihumbwe (bis) Abel meu, Tadeu meu, Inácio também a nos mergulhar Rosina minha, Alice minha a mergulhar, Terêncio meu e Isaac, Com todos os meus amigos a nos mergulhar! Se nos zangarmos por acaso, na manhã A tarde, já esquecemos todos (bis) Jogávamos a bola, brincávamos sem limite Ah!, nossa infância era tão boa, Jogávamos a bola, brincávamos bem, eee,

Hakulimeneka ndo tulitakane, Hakuli hanjikisa ndo tulitakane, Ayiwe wanuke wetu! Ayiwe kuyihunda yetu! Makopo kulikopola, Ciyanda kulise kumuna, Ayiwendakoyetu! Nyi te twazwela cimenemene Cingoloshi hikuvulama (bis).	Obrigado, a Deus Pai (bis) Ialala, ialale, ialala, ialale (bis) Hoje já ficamos adultos (homens) A nossa amizade já se desvalorizou, hum, Para nos saudarmos, temos de cruzar acidentalmente, Para conversarmos, temos de cruzar repentinamente, Ai uee, nossa infância! Ai eee, às nossas aldeias! Aí dançávamos Makopo, Aí dançávamos Ciyanda! Ai uee, nossa cultura! Se nos zangarmos de manhã A tarde, tudo já estava esquecido (bis).

Gabriel Tchiema (Compositor) Daniel P. Sassuco (Tradutor)

Álbum Mungole, Faixas 9.

Canção 2

MBIMBA	**GAFANHOTOS**
Mbimba ee, mbimba ee tunakalya zawu, Lya musono nga, naga, nga linatoko, Lya hamene nga, nga, nga linatoko, Mbimba ee, mbimba ee tunakalya zawu. Enwe akwetu ika nwalyanga? (bis). Waya waya waya mama Waya waya waya ndhumbwami waya Mana ngwimbe waya (bis)	Gafanhotos, gafanhotos que comemos ontem, Hoje, nada, nada, nada e escureceu, Amanhã, nada, nada, nada e escureceu, Gafanhotos, gafanhotos que comemos ontem. E vocês o quê comeram? Foi, foi, foi mãe Foi, foi, foi, minha irmã foi,

	Deixe-me cantar, ela foi (bis)
Lunga lyamuzuwo vumbi akwete	
Mwafwa mama, yangutahila ngombo, eee	Homem da casa garante respeito
Yangusumina nganga	Quando morreu a minha mãe,
	Fez a gentileza e descobriu o feiticeiro
Malunga jamuyambu keshi kavumbi	
Mwafwa mama yangucina cina,	Os homens de fora não têm respeito
Yalinangina kuze eee, yanalinangina kuze eee	Quando morreu a minha mãe, fugiu, fugiu
	Distanciou-se, distanciou-se de mim
Waya waya waya mama	Foi, foi, foi mãe
Waya waya waya ndhumbwami waya	Foi, foi, foi, minha irmã foi,
Mana ngwimbe waya (bis)	Deixe-me cantar, ela foi (bis)
Akwetu phwo katela, muze malila,	Gente, a mulher quando chora,
Wamulembejeka, wasa mukhondo wamwaha mbeju eeee,	Merece um carinho, conchego, consolo,
Kanda umutala seliye,	Coloque-a no colo e beije-a, aaaa
Kanda umumba nyima, nyima, nyima eee, yakha? (bis).	Não a ignore nem a olhe com desgraça
	Não a dê costas, costas, costas porquê? (bis)
Kusumuna masoji, lembejeka, lembejeka, lembejeka,	
Mama ee, yaya, mathu, mama,	Limpe-a as lágrimas, consola-a, consola-a, consola-a,
Zangi yami mama, amore yami,	Mamã, mana, tio, consola-a, consola-a,
Amore kada ulila, zangi yami eee (bis)	Meu amor, Amor não chore, não chore mais (bis).
Ciyanda hasongo lya muya, sesela, sesela,	
Hiamasheta, himasheta, ivwa kahya!	
Zeze, zeze, zeze, ihii, ivwa kuzwa!	
Amore kanda ulile, zangi yami mama aaaa.	Ritmo típico e final da música

Gabriel Tchiema (Compositor) Daniel P. Sassuco (Tradutor)

Álbum Mungole, Faixas 5.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): SASSUCO, Daniel Peres et al. Dimensão sociocultural de algumas canções do moçambicano Momad Ali Faque e do angolano Gabriel Tchiema. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.329-364, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Sassuco, Daniel Peres et al. (out. 2023). Dimensão sociocultural de algumas canções do moçambicano Momad Ali Faque e do angolano Gabriel Tchiema. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 329-364.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.365-376 | out. 2023.

Literatura negra brasileira, mediação e aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Carlindo Fausto Antônio *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-8229-6615

RESUMO

O artigo, sem embargo do papel teórico relativo ao campo literário e à leitura, tem como objetivo apresentar um método para facilitar o acesso aos textos constituidores da literatura negra brasileira. De modo pedagógico, sem impedir experiências e relações coautorais indispensáveis com outros livros, autores (as) e autorias, o processo educativo utilizará, nas formações pretendidas, os livros "No Reino da Carapinha", infanto-juvenil, prosa" (2018), e "Memória dos meus carvoeiros, romance" (2017), de Fausto Antonio. Outros livros, autorias e gêneros poderão ser utilizados, sem prejuízo do escopo orientador desse texto-projeto. As reflexões concernentes à leitura, tributárias dessa sistematização, serão feitas a partir da formação de educadores (as) formais; profissionais das redes públicas de ensino, e não formais; isto é, quadros dos movimentos sociais negros, quilombolas e assemelhados.

PALAVRAS–CHAVE

Literatura Negra; Autoria; Leitura; Mediação e Recepção

Matsalwa ya Vantima ya le Brazil, vuhlanganisi na ku tirhisiwa ka Milawu 10.639/2003 e 11.645/2008

NKOMISO

Apapila leyi, hambileswi yi nga na xiave xa yona xa thiyori lexi fambelanaka na nsimu ya matsalwa na ku hlaya, yi kongomisa ku humesa ndlela yo olovisa ku fikelela matsalwa lama vumbeke matsalwa ya vantima ya le Brazil. Hi ndlela ya dyondzo, handle ko kavanyeta mintokoto ya nkoka ya vatsari-kulobye na vuxaka na tibuku tin'wana, vatsari na vatsari, endlelo ra dyondzo ri ta tirhisa, eka ndzetelo lowu kunguhatiweke, tibuku "No Reino da Carapinha", children's-juvenil, prosa, (2018), . na Memória dos meu charvoeiros, novhele, (2017), hi Fausto Antonio. Tibuku tin'wana, vatsari na tinxaka ti nga tirhisiwa, handle ko kavanyeta vukulu lebyi kongomisaka bya tsalwa leri ra phurojeke. Miehleketo mayelana na ku hlaya, leyi nga xiphemu xa maendlelo lawa, yi ta endliwa hi ku ya hi ndzetelo wa vadyondzisi va ximfumo; tiphurofexinali ku suka eka tinetiweki ta dyondzo ya mfumo na leyi nga riki ya xivumbeko; hi leswaku, tikhedara ta vantima, quilombola na minhlangano ya ntshamisano yo fana na yona.

MARITO YA NKOKA

Matsalwa ya Vantima; Vutlhokovetseri; Ku hlaya; Vuhlanganisi na ku Amukela

* Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, Bahia. É escritor e autor, entre outros, dos livros (prosa) Exumos, Vaníssima Senhora, Descalvado e Vinte Anos de Prosa; (poesia) Fala de Pedra e Pedra, Linhagem de Pedra , Outra Pessoa, Elegia de Descalvado e Vinte Anos de Poesia; (teatro) De que valem os portões, Arthur Bispo do Rosário, o Rei, Rutília e Estamira e Patuá de Palavras; (Infantil) No Reino da Carapinha, publica anualmente na coetânea Cadernos Negros. E-mail: fausto_escritor@unilab.edu.br

Littérature noire brésilienne, médiation et application des Lois 10. 639/2003 et 11.645/2008

RÉSUMÉ
L'article, malgré son rôle théorique relatif au domaine littéraire et à la lecture, vise à présenter une méthode pour faciliter l'accès aux textes qui constituent la littérature noire brésilienne. De manière pédagogique, sans entraver les expériences et les relations de co-auteur indispensables avec d'autres livres, auteurs et paternités, le processus éducatif utilisera, dans la formation prévue, les livres « No Reino da Carapinha », pour enfants, prosa, (2018) et Memória. dos meu charvoeiros, roman, (2017), de Fausto Antonio. D'autres livres, auteurs et genres peuvent être utilisés, sans préjudice de la portée directrice du texte de ce projet. Les réflexions sur la lecture, qui font partie de cette systématisation, se feront à partir de la formation d'éducateurs formels ; les professionnels des réseaux d'éducation publique et non formelle; c'est-à-dire les cadres des mouvements sociaux noirs, quilombolas et similaires.

MOTS CLÉS
Littérature noire; Paternité; En lisant; Médiation et Accueil

1.Descrição geral do projeto

O projeto em pauta tem dois polos centrípetos de preocupação e de delimitação efetiva. O primeiro elemento a ser considerado diz respeito ao reconhecimento do racismo na sociedade brasileira. Como motor alimentador das desigualdades raciais, emerge o segundo dado, que é a existência, do ponto de vista artístico e cultural, de linguagens que naturalizam o racismo. Especialmente as linguagens apagam e afogam no anonimato, é o caso da literatura brasileira, autorias, personagens, histórias, ponto de vista, linguagens e recepções, coautorias negras e/ou empatizadas com a negrura e notadamente com o sistema cultural negro-brasileiro.

Na contramão dessa perspectiva que abstrai o sistema cultural negro-brasileiro, há autorias potentes Sodre (1988), Oliveira (2006), Tavares (1977) que são renovadoras das noções de restituição e de ancestralidade, entre outros princípios fundantes desse campo. No artigo em pauta e voltado à mediação e recepção,no domínio específico da fatura questionadora do racismo no sistema literário e teatral, incorporamos as teorizações de Martins (1995), no clássico "Cena em Sombras", que põe em relevo, no conjunto da sua escritura teórica e obra, a relação de inseparabilidade do racismo e dos sistemas discursivos e artísticos, que o naturaliza.

O racismo é estrutural no Brasil, sem dúvida, mas ele precisa de linguagens artísticas e culturais para veiculá-lo e naturalizá-lo. É basilar ainda no universo da cena teatral, a propósito e com outras produções, a leitura de "Dramas para Negros e

prólogos para Brancos" (NASCIMENTO, 1961). No nexo que articula a "escrita e a recepção de si" (ANTONIO, 2019), sugerimos a leitura de "A cultura negro-africana como chave hermenêutica e conceito para a distinção entre cultura negro-africana de projeção e de ressonância no meu teatro" (ANTONIO, 2017b).

A literatura brasileira, desde a sua fundação, tem produzido e alimentado visões estereotipadas de negros (as) e do signo negro. As referências, no que concerne ao acesso às pesquisas e às teorizações desnaturalizadoras do racismo, revelam o emparedamento do negro (a), das autorias negras , das personagens, do signo negro e de recepções homólogas.

No concerto das experiências autorais e de recepção , faço uma deriva pessoal e deixo as seguintes referências sumariadas na "Escrita e na recepção de si" (ANTONIO, 2019) e "Negras práticas pedagógicas e epistêmicas: A centralidade da autoexpressão negra nas artes cênicas" (ANTONIO, 2017c). No campo da renovação da historiografia hegemônica, podemos citar, ainda de modo apenas preliminar, entre outros autores (as) e obras, BERND, (1988) "Introdução à literatura negra*" e* Damasceno (1988) "Poesia negra no modernismo brasileiro". As produções citadas acima abrem a lista de textos que, longe de uma abordagem finalista, sugerem ou possibilitam a inclusão e a reflexão relativa ao lugar de autores (as) negros no cânone literário nacional.

Gênero e cor e/ou raça são pautadas por Queiroz JR (1975), no "Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*"*. Como núcleo para historicizar o tratamento a negros personagens e sujeitos autorais, temos ainda Rabassa, (1965), com o título "O negro na ficção brasileira." Por sua vez, no contexto histórico pós Cadernos Negros (1978), Silva (1985), faz um breve balanço, no entanto essencial, da "Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos", trabalho no qual Ilustra e muito bem a visibilidade emergente da literatura feita por negros (as) e as barreiras postas e impostas pelo racismo.

No enovelado encruzilhado da nova historiografia, há as produções assentadas, pela escrita de Pereira (1995), que põe em destaque o "Panorama da literatura afro-brasileira", a obra é outra referência modelar do esforço para dar visibilidade para as autorias negras. Produção coletiva, de grande alcance e valor na renovação da historiografia literária brasileira foi editada e organizada por Duarte, (2011a), em cujo nexo orientador está confiado o tópico denominado "Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra". Ainda na mesma coletânea organizada por

Duarte, (2011b) negritamos a discussão orientada pela chamada, “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, que atualiza o debate no que toca aos conceitos literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira.

A produção literária racista no Brasil, conforme nos revelam as obras apresentadas e com base retrospectiva, se materializa a partir da exclusão de personagens negros com história. Antes ainda do impacto na literatura, há o emparedamento social e racial. O processo e a produção do emparedamento, vale a ênfase aqui, são legitimados pelos compêndios literários, artefatos didáticos, historiográficos e estruturalmente pelos espaços orgânicos da branquitude literária.

Com a finalidade de revelar a realidade do racismo à brasileira, podemos bradar que as produções literárias hegemônicas, largamente difundidas nos e pelos sistemas de ensino e televisivo, são marcos e artefatos de exclusão, num só golpe, de negros e negras autores e das recepções ou coautorias empatizadas com as noções textuais e contextuais da negrura. Falamos de ação histórica recorrente e de sistêmica exclusão do negro (a) e, por inseparabilidade, ressaltamos a exclusão do signo negro e de recepções que, relevando as territorializações e agências espacializadas da negrura, apresentam protagonismos e pontos de vistas divergentes da branquitude totalitária. O espaço geográfico, revelador do lugar segregado ocupado pela população negra no Brasil, está encruzilhado com o espaço literário num embate permanente. A nossa investida analítica, de acordo com Santos (1988) enuncia o texto e o contexto territorializados e inseparáveis. Textos e contextos são quadros da existência e da reexistência negra.

Sem jamais desconsiderar o texto e o contexto como quadro da existência e da reexistência negra, no recorte alusivo ao tratamento dado aos personagens negros e negros autores (as), atores e atrizes, sugerimos e utilizamos para balizar nossa malha argumentativa, além de Mendes, (1982), Nascimento (1961), Martins (1995), o livro de Araújo (2000). O livro de Araújo (2000) cuida, desde a sua fundação no Brasil, do sistema novelístico televisivo, cujo espólio, até os dias atuais, apresenta uma grade programática de exclusão de autorias negras no campo da encenação e da recepção televisiva, a rigor, universalizante da branquitude.

O projeto voltado à mediação, às autorias negras e às coautorias negras e/ou empatizadas com a negrura, considerando a realidade concreta do racismo, a sua existência sistêmica e o papel da literatura, a exemplo das narrativas das telenovelas,

aponta a urgente e inadiável necessidade de processos de valorização da produção literária feita por autoras e autores negros. Pode-se dizer também, por igual valor e função na transformação dessa realidade, que a intervenção prioriza o trabalho no que tange à centralidade das recepções ou coautorias negras e/ou empatizadas com os principais elementos constituintes da literatura negra brasileira. Numa síntese, as intervenções exigem , nos textos e contextos, a relação dialógica das autorias e coautorias, ou seja, da propalada ou denominada recepção .

Heloísa Pires Lima, na apresentação do livro “No Reino da Carapinha” (2017a, 2018), chama nossa atenção para a mediação. Registro parte da apresentação que articula autoria e processo seminal receptivo que diz: A sociedade brasileira demorou um tanto para integrar personagens negros nas bibliotecas dirigidas ao jovem leitor. Esta ausência ou presença auxilia na percepção positiva ou negativa acerca da origem africana e suas descendências ao longo de nossas histórias. Afinal, o modelo de humanidade que habita a ficção é um mediador para como a realidade é percebida. Nesta perspectiva, o livro “No Reino da Carapinha” assinado por Fausto Antônio oferece elementos de muita qualidade para o Imaginário dessa faixa etária em formação.

A apresentação salienta a mediação feita, no primeiro momento, pela escrita em si e circunscrita à obra e igualmente ao seu nexo não tão-somente de projeção; mas sim de ressonância da memória e de estabilizações ancestrais e coletivas. Na mesma margem, temos a mediação posta e reposta pela avaliação autoral da estudiosa, que enumera elementos constituintes da narrativa e alçados à categoria de estabilizadores de uma determinada recepção ou coautoria. Na linhagem da tópica mediativa, a argumentação de Heloísa Pires Lima constrói ou da visibilidade ao leitor e à leitora idealizados. É o que sugere o fragmento, que destacamos:

O humor será uma estratégia a desafiar curiosos irrequietos. Também as imagens poéticas cativam. Mas, a qualidade singular do projeto l está na arquitetura que alude outro clássico, o reino das águas claras de M. Lobato. Porém, da interlocução muito bem realizada, resulta o alto valor das carapinhas. Como um fio da navalha, preciso no corte de nada aquém e nada além, Fausto Antônio inverte a posição desprestigiada dos personagens negros, tão marcada nas obras do escritor consagrado. Desta vez, o reino, ou aldeia ou república vai deixando pistas que referem figuras ou acontecimentos históricos relacionados à população negra**.**

O poder ou a força da fabulação, a construção dinâmica de um logos alicerçado pela imaginação , permite o ingresso ou entrada no mundo da aventura narrativa. A saga, ““No Reino da Carapinha””, é um tabuleiro de jogo imaginado e movido por palavras mágicas e sopros derivados das margens plásticas e elásticas de um mundo de encanto e encantado e/ou encantador. Há um salto, como adverte o trecho em pauta, além do didatismo, que “interromperia a imaginação”:

Esta passagem entre informar, aludir e encaixar a referência na fluidez do texto têm, da mesma forma, muito acerto. Sobretudo, por não recair no didatismo que interrompe a fantasia. Trata-se de uma aventura bem estruturada e dimensionada em aspectos filosóficos, linguísticos, históricos. Porém, com a singeleza e a alegria de um texto delicioso. Fisgado pela trama o leitor irá conhecer o nome do personagem só quando ele entrar na história. E se divertirá com a hábil sonoridade executado na pena do tin tin por tin tin.

No processo de interlocução com as leitoras e leitores, a recepção ou coautoria, a construção do objeto estético, “No Reino da Carapinha”, funde espaço geográfico e literário com as bases técnicas da língua e da narrativa artística . A propósito, existem recursos que fundem pessoa e espaço na mesma senda tessitural. Sendo assim, o espaço, como totalidade, é ; de um lado, ““No Reino da Carapinha””, a metonímia da corporalidade negra e; de outro, materializa a presença da carapinha na fertilização de uma cosmogonia negro-brasileira aberta às leitoras e aos leitores de todas os segmentos étnicos existentes. Heloísa Pires Lima chama a nossa atenção para as carapinhas como corpo e corpus de enunciação de uma noção textual da negrura imbricada na autoria e na coautoria e/ou recepção. Na reflexão dela:

E nada mais atual do que o assunto das carapinhas. Tema representativo da inversão cultural necessária à eliminação de racismos naturalizados é quando o ponto de virada da vulnerabilidade empodera o sentimento de pertencimento. Há uma demanda alta por materiais de apoio à questão. E como é importante a garantia de escritore(a)s negros estarem nas estantes para serem descobertos para uma leitura.

É bem recorrente a referência à carapinha como ponto físico e imagético-filosófico. Assim, há ênfase nas negras carapinhas, que atuam como ponto de partida para um registro existencial e de apropriação coletiva. A partir desse ponto catalisador da negrura, de valores milenares, complexos e sofisticados de mediação

que exigem a leitura silenciosa; a rigor, individual e revestida pela autonomia de acesso e compreensão.

Na mesma composição , há a leitura e a releitura coletiva; aberta, explicitando o espraiamento clássico e/ou fixado e estabilizado pela mediação sedimentada pela memória coletiva expandida. Tudo, no entanto, passa pelas negras carapinhas. Emerge, desse modo, a força do corpo e do seu desdobramento para o narrado. O centro é o enunciado e/ou território do vivido, que articula a autoria e a recepção, sobretudo. No desfecho da mediação e/ou recepção crítica inaugural, Heloísa Pires Lima convida, é uma forma de sedução , as leitoras e os leitores para o jogo , que se abre permanentemente após as sucessivas leituras do texto que, como fogo e carne; espírito e vida, se renova a cada leitura ou retorno ao jogo, que seduz e não se fecha; pois:

As tão negras carapinhas vão revelando um ponto de vista existencial e original nessa autoria. A cartografia dos nomes e fatos que aparecem no enredo poderá ser reconhecida pela comunidade negra ou por quem a conhece muito bem. Por isso, este autor se torna um memorialista que refaz o elo entre gerações. Talvez, a obra tenha nascido pressupondo um momento de narrar, de ler para os mais novos abrindo conversas sobre as passagens citadas. Todavia, isto não é imprescindível para quem adentrar nesse reino tão especial. A obra poderá ser lida e relida muitas vezes e por toda a vida pois já nasce clássica. Portanto, recomendo, vivamente, a sua leitura.

2.Descrição específica do projeto

A descrição específica do projeto de leitura orienta , em conformidade com a sistematização sugerida por LIMA (2019) e o estágio ou estado da literatura negra, de maneira concomitante, a necessidade de um processo de mão dupla ou de tessitura entre a seleção, aquisição e leitura de livros. A seleção de livros, respeitando as recepções e avaliações prévias da crítica especializada na literatura negra brasileira, DUARTE (2011) é um dos pilares. Outro pilar passa pelas autorias negras e retornos receptivos estabilizados num processo de empatia com a negrura. A referência no campo da simbiose de autorias negras e recepções empatizadas passa pelos CADERNOS NEGROS, Poesia e Contos (1978-2023).

O alcance autoral e coautoral, base indispensável para a historicização da produção e da recepção, entendida como coautoria, é condição prévia para o advento

da mediação expansiva-responsiva ou multiplicadora. . Por outro lado, há ainda a impostergável necessidade de aquisição de livros da literatura negra brasileira pelas bibliotecas das unidades educacionais públicas municipais e estaduais e igualmente pelos educadores não formais. Assim será garantida a aquisição como braço e corpo da distribuição-circulação e, na mesma pauta ou transitando pelas duas mãos, haverá um processo ou projeto de formação, que alcançará educadores formais e não formais.

As etapas aqui expostas terão, no processo intermediário, um momento para a leitura dirigida dos livros adquiridos. É assim, com leituras dirigidas e com oficinas ou seminários formativos, que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 serão efetivadas e, do mesmo modo, asseguraremos a fundamental e continuada formação de educadores (as) formais e não formais. Desse modo, na etapa final, teremos a recepção de alunos e alunas e da sociedade mais ampla, tudo; no conjunto, por ação e alcance dos professores (as) e dos movimentos sociais negros e aparentados.

No contexto das redes públicas de ensino, as oficinas ou seminários teriam como alvo os educadores (as) formais e na mesma intervenção, relevando o papel central dos processos educativos, as formações são extensivas aos movimentos sociais da cidade ou região, com ênfase ou particular atenção aos Movimentos Negros, quilombolas e assemelhados. Os processos educativos formais e não formais, é o que orientam tal delimitação, seriam chaves e meios pelos quais, através das oficinas e com obras de autorias negras e com recepções negras e/ou empatizadas com a literatura negra brasileira, aplicaríamos as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Vale destacar que a categoria recepção enfatizada com a negrura significa, do ponto de vista da leitura e das Leis, que outras raças ou etnias devem desfrutar de histórias, de signos e de personagens negros (as) fundamente vinculados ou cristalizados pelas cosmogonias e sistemas culturais negros, que são expressões do bem, do bom e do belo. Desse modo, o personagem negro, as histórias, o ponto de vista, as linguagens, as autorias e as recepções seriam artefatos ou meios teóricos e metodológicos para desfazer o racismo no texto e contexto e, sem dúvida alguma, seriam meios igualmente eficazes para a valorização do signo negro e mais ainda de negros (as).

3.Objetivos do projeto

Os objetivos específicos do projeto passam, em concordância com a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pela aquisição, distribuição e leitura dirigida dos livros “No Reino da Carapinha”, gênero infanto-juvenil, (2018) e “Memória dos meus carvoeiros”, romance (2017a), do escritor Fausto Antonio. O objetivo exige a indispensável formação e não tão-somente a compra e distribuição ou circulação física dos livros.

É parte do núcleo especifico do projeto a realização de duas oficinas destinadas aos educadores (as) formais das redes de ensino atendidas. Os educadores (as) não formais seriam também contemplados com um número de vagas. Teríamos, assim, perfazendo, em dois turnos, num total de 8 horas de trabalho de formação, a qualificação de educadores (as) formais e não formais. A rigor, há, no trabalho de leitura dirigida, a qualificação dos processos educativos formais e não formais.

De modo complementar ao descrito acima, há a necessidade de aquisição e de distribuição, para as bibliotecas das unidades das redes públicas municipais e estaduais atendidas, de 05 exemplares das obras citadas no escopo do projeto. É nuclear, para o sucesso do projeto, que cada unidade receba, no mínimo, 5 exemplares. Por fim, os educadores (as) formais, nas unidades de ensino, e os não formais, nos movimentos sociais, serão os multiplicadores (as) ou mediadores (as) das leituras. As categorias leitores e leitoras; as recepções, são sujeitos indispensáveis para a leitura e para o reposicionamento das coautorias negras e negrorreferenciadas na sociedade mais ampla.

Conclusão e Justificativas: o porquê da mediação expansiva-responsiva

A formação de leitoras e leitores não é algo natural. As recepções são construídas socialmente e estão encruzilhadas com valores e posições, entre outras, de classe, raça. Idade, espaço, lugar, território e gênero. Não basta a simples aquisição de livros. É preciso um projeto muito bem delineado para assegurar, além do acesso físico ao livro, o entendimento social, político, intelectual e, principalmente, literário de determinados autores (as) e das suas obras.

Textos e contextos dialogam em profundidade e devem mobilizar as atenções e as formações de leituras dirigidas. No contexto brasileiro e relevando a persistência do

racismo, o trabalho de mediação e de leitura dirigida por educadores (as) formais e não formais é indispensável. Aqui vale ressaltar a dimensão pública e o papel do Estado para viabilizar tais políticas.

Vale afirmar que não basta também ou simplesmente oferecer os livros aos alunos e alunas, que estão condicionados ou completamente mergulhados nas produções e reproduções quase exclusivamente brancas das telenovelas e de outras narrativas brasileiras. Avultam também dificuldades específicas de leitura e de letramento insuficientes. É necessário um projeto, é o que propomos, voltado inicialmente aos educadores (as) formais e não formais.

O que justifica o projeto em pauta, o que toca à sua delimitação espacial nas Redes Públicas de Ensino, é a formação dirigida e acompanhada pela aquisição dos livros, que guarneceriam as bibliotecas das unidades de ensino. Como chave executiva do processo, os educadores (as) formais e não formais exerceriam o papel de mediação expansiva-responsiva, que amplia ou multiplica as formações dirigidas de acesso e de leitura dos livros “No Reino da Carapinha” (2018) e Memória dos meus carvoeiros (2017a), de Fausto Antonio.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Carlindo Fausto. **No Reino da Carapinha**. São Paulo: Editora Ciclo Contínuo, 2018.

_____. **Memória dos meus carvoeiros.** Fortaleza: Edições UFC, 2017a.

_____. Negras práticas pedagógicas e epistêmicas: A centralidade da autoexpressão negra nas artes cênicas. **Revista de Humanidades e Letras.** Vol. 3, Nº. 1, Ano 2017b.

_____. A cultura negro-africana como chave hermenêutica e conceito para a distinção entre cultura negro-africana de projeção e de ressonância no meu teatro. In: SILVA, Geranilde Costa (Org.). **Ensino, pesquisa e extensão na UNILAB: caminhos e perspectiva.** V. 2. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2017c.

_____. **A escrita e a recepção de si: abismo olhando abismo.** Campinas: Revista Limiar– Pós Graduação da PUCC, 2019.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CADERNOS NEGROS. **Poesia e Contos.** Org. Quilombhoje. São Paulo: Edição dos Autores. 45 volumes publicados de 1978 a 2023.

DAMASCENO, Benedita Gouveia. **Poesia negra no modernismo brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

DUARTE, Eduardo de Assis. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: _____. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2011a.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** v.1, 2, 3 e 4. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011b.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

MENDES, Miriam Garcia. **A personagem negra no teatro brasileiro entre 1838 e 1888.** São Paulo: Ática, 1982.

NASCIMENTO, Abdias do. Sortilégio. In: NASCIMENTO, Abdias do et al**. Dramas para Negros e prólogos para Brancos**. São Paulo: Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.

SANTOS, Milton. **O Espaço em Questão.** São Paulo: Editora Marco Zero, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** 3ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Panorama da literatura afro-brasileira**. In: Callaloo. v.18. n.4. John Hopkins University Press, 1995.

QUEIROZ JR., Teófilo. **Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira.** São Paulo: Ática, 1975.

RABASSA, Gregory. **O negro na ficção brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

SILVA, Luiz (Cuti). Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos. In: **Reflexões sobre literatura afro-brasileira.** São Paulo: Quilombhoje/Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis, Vozes 1988.

TAVARES, Júlio. Educação através do corpo. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,** Rio de Janeiro, n. 25. pp. 216- 221, 1977.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): ANTONIO, Carlindo Fausto. Literatura negra brasileira, mediação e aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.365-376, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Antonio, Carlindo Fausto. (out. 2023). Literatura negra brasileira, mediação e aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 365-376.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.377-395 | out. 2023.

Língua de cão e cultura do chão

Anita de Melo *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8381-1575

RESUMO
Este ensaio, percorrendo uma abordagem interdisciplinar que envolve tanto a análise literária como a pedagogia decolonial, oferece uma leitura de alguns dos contos da coletânea "*O Regresso do Morto"* de Suleiman Cassamo. Os enfoques temáticos privilegiam o uso distinto da linguagem, os referenciais culturais ronga e a relação desse povo com a Terra. A análise acha suporte nos seguintes enquadramentos teóricos: políticas linguísticas em África, a crítica pós-colonial e a ecocrítica. Como pano de fundo e ao longo do ensaio é considerado o contexto de sala-de-aula específico de onde surgiu o ensejo para este ensaio, bem como as experiências da turma de estudantes. Por fim, o ensaio também reflete acerca da minha posição em não só mediar a escolha de textos, mas também do meu lugar na ministração do curso, e a relevância da minha pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE
Suleiman Cassamo; Literatura Moçambicana; Pedadogia Decolonial; Crítica Pós-Colonial; Ecocrítica

Ulwimi Lwezinja kunye neNkcubeko yoMhlaba

I-Abstract / USHWANKATHELO (Isi-Xhosa)
Ukulandela indlela yokufundisa ebandakanya uhlalutyo loncwadi kunye nezenzo zokufundisa, esi sincoko sibonelela ngokufunda amabali amafutshane engqokelela kaSuleiman Cassamo ethi "*O Regresso do Morto"*. Uhlalutyo lujolise ekusebenziseni ulwimi olwahlukileyo, izikhombisi zenkcubeko yabantu baseRonga, kunye nobudlelwane baba bantu kunye noMhlaba. Esi sifundo sifumana inkxaso yethiyori kwimigaqo-nkqubo yolwimi e-Afrika kunye ne-postcolonial ecocriticism. Kwalapha kolu hlalutyo kuqwalaselwe imeko yeklasi ethile esivele kuyo esi sincoko, kwakunye namava abafundi. Okokugqibela, esi sincoko sikwabonakalisa isikhundla sam sokulamla ukhetho lokubhala, ukufundisa kunye nophando.

AMAGAMA ANGUNDOQO
Suleiman Cassamo; Uncwadi Lwasemozambique; I-Decolonial Pedagogy; I-Ecocriticism Yasemva Kobukoloniyali.

* é professora de literaturas/culturas lusófonas e português como língua estrangeira na Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul. Tem grau de doutorado pela Universidade da Geórgia, EUA. A sua pesquisa atual e recentes publicações centram-se na ecocrítica pós-colonial e na pedagogia crítica para o ensino de português como língua estrangeira, E-mail: anita.demelo@uct.ac.za

Considerações iniciais

Em seu livro de crônicas *Amor de Baobá* (1997), o escritor moçambicano Suleiman Cassamo relata que certa feita o pesquisador Michel Laban "encalhou" na palavra *mbonga*, vocábulo de origem ronga[1], quando estudava a obra de Mutimati Barnabé João[2]. Suleiman acudiu-lhe: "te diria o seguinte, Michel: mbonga é mel de abelha rara, grande cabaça de mel de milhares de anos de elaboração. Te diria isto" (Cassamo 1997:29). No sucessivo, Cassamo explica que o que acabara de dizer é definição de dicionário e que isto não basta. O escritor prossegue:

> Falar de mbonga, amigo, é evocar os ancestrais, as ruínas. Falar desse mel secreto dói a dor das coisas lembradas. Naquele tempo, nesse tempo antigo, irmanados com bichos e árvores do princípio dos tempos, o vento e a chuva a esculpir-nos os sentidos; nesse tempo, Laban, antes dos computadores e dos adubos, nós éramos, não os frenéticos manequins de hoje, Gente com G maiúsculo. Cada raiz era farmácia, refresco, comida; cada fonte de água, fonte da vida; os olhos no vagaroso sabor dos poentes, nosso coração pulsava com a terra (Cassamo, 1997:29).

Nesta resposta a Laban, Cassamo distingue o vocábulo *mbonga* a partir de uma qualidade polissêmica, outorgando-lhe a acepção de um tropo que aponta para a historicidade do povo ronga e para uma ideia de ancestralidade em que indivíduo autóctone é definido como parte integrante da Terra. Abre-se um parentêsis já de início para apontar que a presença de vocábulos de origem ronga (e de outras línguas bantu) na literatura moçambicana resulta do multilinguismo do país. Como escritor, Cassamo tem criado narrativas cujas temáticas são centradas nas tradições do povo ronga, na sua oralidade (o uso do ronga e do crioulo conjuntamente ao português) e na sua conexão com a Terra. Subscritos a uma concepção particular do cosmos, estes temas são trabalhados na escrita de Cassamo a partir do cultivo à imagem, o que por vezes aproxima a sua prosa à poesia.

A conjuntura para o presente ensaio originou-se em decorrência da ministração da disciplina "Introdução ao conto lusófono[3]", oferecida no primeiro semestre de 2022 na Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul. Fizeram parte do programa da disciplina

[1] Um dos idiomas indígenas de Moçambique, que é parte do ramo tsua-ronga das línguas bantu, e é falado na região sul de Moçambique. O ronga é também a língua materna de Suleiman Cassamo.
[2] Heterônimo do pintor e poeta português António Quadros (1933-1994) que viveu em Moçambique de 1964 a 1984
[3] O termo "lusófono" é apontado por estudiosos como colonial, com alguns advogando em favor da frase: "países africanos de expressão em língua portuguesa". Utilizo-me do termo "lusófono" não por apreço, pelo contrário, mas apenas por uma questão de concisão.

alguns contos da coletânea "*O Regresso do Morto"* (1997) de Suleiman Cassamo. Consolidaram a gênese para este ensaio, a impressão positiva que a turma teve dos contos de Cassamo, a bem-sucedida conversa virtual que o autor gentilmente teve com as alunas e os alunos do curso e, alguns meses depois, a entrevista informal que Suleiman concedeu-me aquando da minha visita a Marracuene, distrito de Maputo em dezembro de 2022.

Ao iniciarmos a leitura dos contos de Cassamo, chamou a atenção da turma o número considerável de vocábulos da língua ronga coexistindo no corpo da narrativa e junto à estrutura e vocabulários da língua portuguesa. Essa insólita curiosidade e arrebatado interesse por parte da turma levaram-me a uma série de reflexões e observações etnográficas sobre o ensino e aprendizagem da literatura moçambicana nesta localidade específica da África Austral. Como a maioria da turma fala como língua materna uma língua do ramo bantu, a inteligibilidade mútua de certos vocábulos gerou, a um certo nível, o que me pareceu ser um alívio linguístico, porque tais vocábulos ajudaram a encadear o texto narrativo.

As primeiras discussões, portanto, giraram em torno de desmistificar paradigmas binários que privilegiam o estudo da literatura africana lusófona pós-colonial escrita puramente em língua portuguesa. Outro aspecto que despertou respostas afetivas por parte da turma tem a ver com o estilo literário de Cassamo, engendrado a partir de uma linguagem concisa e imagética, semelhante à poesia, e das temáticas que amiúde cultuam os ancestrais, a sua relação com a Terra, a natureza, os animais e o cosmos. Ademais, a leitura dos contos de Cassamo provocou também uma inevitável transposição de várias questões referentes à pós-colonialidade no espaço do continente africano, o que proporcionou debates sobre as questões locais de forma estendida, tendo em consideração tanto os processos semelhantes da colonização das várias regiões do continente como um todo, bem como as suas diferenças.

Posto estas primeiras considerações, este ensaio percorrerá uma abordagem interdisciplinar, de dupla perspectiva, envolvendo análise literária, bem como a pedagogia decolonial. Como pano de fundo e ao longo do ensaio, será considerado, na medida do possível, as experiências da turma de alunos, bem como a minha posição de ministrar cursos de estudos literários lusófonos num contexto pós-apartheid. Seguindo a máxima Freiriana de que o educador tem o dever de não ser neutro, esta abordagem, portanto, basear-se-á, numa pedagogia decolonial, i.e., uma pedagogia que reflita os objetivos sócio-políticos e o contexto da sociedade em questão. Em primeiro plano, a análise literária oferecerá uma leitura

dos contos de Cassamo estudados em sala-de-aula, tendo como enfoque as temáticas que foram mais diletas para a turma, a saber: o uso distinto da linguagem e os referenciais culturais ronga, bem como a relação desse povo com a Terra e com as outras formas de vida da biosfera. Para tanto, procurar-se-á supporte nos seguintes enquadramentos teóricos: políticas linguísticas em África, a crítica pós-colonial e a ecocrítica (includindo os estudos animais).

1.Língua de cão

Semelhantemente às outras nações da África Austral, Moçambique é um país multilíngue e multicultural, cujas crenças e tradições, explica Timbane (2023:65), “guiam as regras de ser e de estar em sociedade”. O recenseamento moçambicano de 2017 mostra que a língua emakhuwa, falada por cerca de 26% da população, é a língua materna mais falada no país, e que a língua portuguesa como língua materna atingiu em 2017 cerca de 16% dos moçambicanos, um salto considerável do censo de 2007 quando atingia apenas 10%.

Os 58% restantes da população moçambicana falam como língua materna diversas outras línguas de origem bantu, entre elas o ronga, que faz parte do grupo tsonga, línguas faladas no sul de Moçambique, no Zimbábue e na África do Sul. Viu-se a necessidade de utilizar a língua portuguesa em Moçambique pelos idos de 1962 aquando da organização da FRELIMO (Frente pela Libertação de Moçambique) e com o objetivo de unir o país no combate ao colonialismo. Segundo Patel e Cavalcanti (2015: 185) uso da “língua do colonizador” teria sido o instrumento mais apropriado para ajudar a construir um estado-nação para além dos regionalismos e para evitar possíveis tribalismos. Importa-se notar também que o Art. 56º. do Decreto-Lei no. 39.666 de 1954 de Portugal já deixava claro o privilégio da língua portuguesa (Timbane, 2023: 57).

Ao fim da guerra colonial e com a independência de Moçambique em 1975, o português foi decretado a única língua oficial do país apesar de ser na altura e ainda na atualidade dominado apenas por uma minoria. De acordo com Feliciano Chimbutane (2022), ideologias e práticas linguísticas da era colonial que favoreciam a língua portuguesa em detrimento das línguas bantu pouco alteraram após a independência, o que tem contribuído para que o número de falantes de português, incluso como primeira língua, tenha aumentado enquanto o número de falantes de línguas bantu, incluso como primeira, tenha diminuído. O professor Bento Sitoe tem uma visão mais otimista acerca do futuro das diversas línguas faladas em Moçambique.

Sitoe explica que nas últimas duas décadas tem havido um interesse crescente pelas línguas locais, e isto se dá em parte devido à constituição do país de 2004 que implementou políticas de favorecimento do uso das línguas bantu para a alfabetização de adultos e para a educação bilíngue. Esta última, sobretudo, argumenta Sitoe, "está a contribuir para a modernização e elevação do estatuto das línguas moçambicanas e das práticas culturais ao (re)humanizar os seus falantes" (Timbane e Nhampoca 2016: 23). Sitoe adverte, entretanto, que o devido valor das línguas bantu de Moçambique encontrará o seu ápice somente aquando "da criação e legislação de uma Política Linguística Moçambicana em que se conceda às línguas bantu o direito de língua oficial por região de sua predominância" (Timbane e Nhampoca 2016: 27).

Na pós-colonialidade, a aspiração pelo uso das línguas bantu na África Austral (não apenas na literatura, mas também nesta), talvez tenha como máximo expoente, o escritor e acadêmico queniano Ngũgĩ wa Thiong'o. Em seu influente livro de ensaios, *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature* (1986), Ngũgĩ (1986: 4-33) alerta que, como a linguagem é portadora e transmissora de uma determinada cultura, é essencial que escritoras e escritores de África escrevam em línguas locais. Ngũgĩ ainda pontua que como a africana e o africano do campo, do interior, permanece ligado às suas línguas originais, ao se reconectarem com a tradição revolucionária dessas pessoas, escritoras e escritores africanos descobrem novas formas de literatura mais democráticas e subversivas (Ngũgĩ 1986: 63-86).

A promoção das línguas africanas, de acordo com Ngũgĩ, levará à libertação nacional, porque será "um apelo à redescoberta da verdadeira língua da humanidade: o idioma da luta . . . a luta que faz a história. A luta que nos faz. Na luta localiza-se a nossa história, a nossa língua e o nosso ser" (Ngũgĩ 1986: 108; tradução minha)[4]. Na literatura africana lusófona pós-colonial, o (não) uso das línguas locais e crioulas tem igualmente sido pensado. O poema bilíngue da escritora guineense Odete Semedo "Em que língua escrever" (*Na kal lingu ke n na skirbi nel*), por exemplo, é emblemático do conflito e do dilema que é a escolha entre utilizar a língua portuguesa ou o crioulo. O conflito está em não ser capaz de produzir a oralidade cotidiana do povo guineense numa língua que não tem nem uso corrente, nem valor afetivo (a língua portuguesa). O dilema, entretanto, mora no compreender o efeito de ascender que o domínio desta língua proporciona e a necessidade de transmitir aos descendentes a cultura local.

[4] "[I]t is a call for the rediscovery of the real language of humankind: the language of struggle . . . Struggle makes history. Struggle makes us. In struggle is our history, our language and our being" (108).

Em que língua escrever
Contando os feitos das mulheres
E dos homens do meu chão?
Das passadas e cantigas?
Falarei crioulo!
Mas que sinais deixar
Aos netos deste século?
Ou terei que falar
Nesta língua lusa
E eu sem arte nem musa
Mas assim terei palavras para deixar
Aos herdeiros do nosso século
(Semedo 1996: 12-13)

A possível solução que Semedo parece encontrar para a sua autorreflexão revela ser, mesmo que *pro tempore*, uma opção pela escrita bilíngue. Acerca da literatura moçambicana, Luís Bernardo Honwana (2019: 58-60) faz a seguinte observação sobre o uso histórico do português na literatura nacional do seu país:

> Construímos o essencial da nossa literatura no interior dessa única língua. . . Não ocorrerá a ninguém, tenho a certeza, pôr em causa a legitimidade do uso da língua portuguesa pelos nossos escritores ou a africanidade da literatura que em língua portuguesa se produz nos países africanos membros do CPLP. Mas temos a aguda consciência de que as outras línguas legitimamente aspirariam ocupar representatividade também linguística. Enquanto a nossa literatura for exclusivamente a que se produz em língua portuguesa, uma parte importante dos nossos concidadãos permanecerão receptores passivos dos nossos textos sem embargo de representatividade.

Pode-se dizer que na contemporaneidade uma certa "representatividade linguística" das línguas locais tem começado a ocupar espaço na literatura que se produz em Moçambique. Ao incorporar a oralidade local em seus textos, algumas escritoras e escritores modernos daquele país têm visibilizado as línguas locais. Se e como advoga e

executa Ngũgĩ wa Thiong'o [5] a literatura moçambicana ainda não encontrou publicação de destaque que tenha sido escrita inteiramente em língua local[6], o essencial da literatura moçambicana, sobretudo na contemporaneidade, não parece ser construído submissamente à língua portuguesa, embora esta inegavelmente prevaleça. Escritoras e escritores moçambicanos têm pensado a questão das línguas bantu de Moçambique de maneiras pluridiversas. Suleiman Cassamo é um desses escritores.

Em sua *magnum opus*, a coletânea de contos intitulada "*O Regresso do Morto"*, a imaginação literária de Cassamo materializa-se em papel através de práticas linguísticas consideradas subversivas, uma vez que transporta para a escrita a oralidade e diglossia locais[7]. Como a língua é mecanismo de expressão de identidades culturais, esta estética da linguagem de Cassamo intenta, logra-se dizer, comunicar os valores, as crenças, as tradições e as perspectivas de um grupo étnico, o povo ronga. Subinha-se, entretanto, que para Cassamo o conceito de ideologia é "ambíguo e abstrato", e que uma relação entre ideologia e literatura é algo subjetivo, que pode (ou não) acontecer, como foi o caso da literatura feita nos anos que antecederam a independência do país (Pinheiro 2018: 278).

Assim e categoricamente, o uso distinto da linguagem nos contos de Cassamo é parte do seu estilo literário e da sua estética, o que não deixa invariavelmente de proporcionar e potencializar reflexões a respeito da relação entre linguagem e literatura, em particular o papel fundamental que as duas têm em relação aos direitos humanos, havendo mesmo uma convergência de pensamentos nesse sentido. Se para o professor Sitoe, por exemplo, o devido reconhecimento das línguas locais em Moçambique será instrumento de (re)humanização, para o crítico literário Antonio Cândido (2011), a literatura deve ser um direito básico do ser humano, pois a literatura, argumenta Cândido, tem a função de humanização. Já para o escritor moçambicano Mélio Tinga, a obra de Cassamo "parece estabelecer uma conexão entre o texto escrito e a oralidade, a terra e as pessoas. . . atribuindo a todo o conjunto uma atmosfera cheia de humanidade" (Tinga 2023). Portanto, e pensando a partir desta intersecção entre língua e literatura, pode-se

[5] Na década de 70, Ngũgĩ, enquanto professor de literatura na Universidade de Nairóbi, passou a ser visto pelo repressivo governo queniano como uma das pessoas mais perigosas de seu país. Em 1977 foi preso e trancado em uma prisão de segurança máxima. De dentro da prisão, escreveu, em papel higiênico, um romance em sua língua nativa, o Gikuyu, umas das línguas do Quênia. Desde então, abandonou a escrita criativa em língua inglesa (Ngũgĩ 1985, 151-156).

[6] Vale notar o caso raro da publicação da novela *Zabela* (1984), escrita inteiramente em Changana, pelo professor Bento Sitoe.

[7] Para uma análise aprofundada do contato entre o ronga e o português na obra de Cassamo, veja *Estudo da Tradição Oral Africana em O Regresso do Morto de Suleiman Cassamo* (2019) de Herculano Thumbo.

afirmar que tanto o direito às línguas maternas quanto o acesso à literatura devem ser abordados como instrumentos essenciais de (re)humanização em sociedades pós-coloniais, uma vez que língua e literatura são conceitos inter-relacionados, sendo que esta última se baseia na primeira.

Para a minha turma de estudantes, o uso distinto da linguagem nos contos de Cassamo funcionou como um instrumento semiótico que lhes permitiu acessar o próprio contexto social e refletir sobre a sua relação com o espaço em que vivem, ora comunicando-se em língua bantu, ora em inglês e outras vezes em vários dialetos crioulos que juntam essas duas ou mais línguas, e conscientes do privilégio que a língua inglesa tem[8]. Passaram a refleltir acerca dos desafios das línguas locais agora de forma estendida, abarcando todo o continente. Assim, puderam engajar-se numa dialética da leitura dos contos de Cassamo que, acredito, teve o potencial para contribuir com a formação de consciência de cada estudante.

Uma das questões levantadas por uma aluna durante a entrevista com Suleiman, por exemplo, foi se há no Moçambique contemporâneo apreciação pela língua ronga, pelo crioulo-luso-moçambicano e pelas outras línguas indígenas. Segundo Cassamo, as suas narrativas buscam "uma temática sempre ligada às [minhas] raízes" (Afonso 2004: 245). Além disso e por compreender que a literatura no país não refletia a situação local, Cassamo decidiu recriar a ficção local devido ao "desapontamento que [eu] tinha com a literatura que se fazia, que era toda uma literatura-padrão, em português-padrão" (Chabal 1994: 330).

Como resposta à pergunta da aluna, Cassamo reafirmou a sua origem ronga e, portanto, o seu inevitável uso de elementos dessa cultura, inclusive a oralidade marcada pelo uso de língua ronga, crioulo e português. Durante a entrevista que me concedeu no distrito de Marracuene, perguntei-lhe como foram os seus primeiros anos na escola sendo alfabetizado em língua portuguesa, uma língua que não falava em casa, e se nos intervalos de aula ele e os colegas conversavam em ronga. Completamente sereno, sem nenhum indício de ressentimento, exibindo um leve e tímido sorriso relatou-me vagarosamente que à altura os professores proibiam as crianças de falar as línguas locais e que puniam o aluno que insistisse falar em ronga, uma *língua de cão* [grifo meu]. Se um

[8] Embora a África do Sul reconheça onze línguas como línguas oficiais, o uso cada vez mais abrangente e exclusivo do inglês, a língua do colonizador, tem sido parte não apenas dos debates acadêmicos, mas também motivo de manifestações estudantis. Para uma compreensão ampla dos protestos estudantis na África do Sul veja: *Chasing freedom: histories, analyses and voices of student activism in South Africa,* 2022, organizado por Mqolomba e Pillay.

determinismo linguístico extremista em Moçambique, incentivado pela a ótica colonizadora e políticas de assimilação (Mazrui 1993: 354) privilegiava a língua portuguesa como grade cultural e cognitiva básica para a formação das crianças, negando-lhes o exercício da língua materna, e se no Moçambique contemporâneo a política de assimilação e ideologias da linguagem ainda privilegiam a língua portuguesa (Chimbutane 2022; Mindoso 2021), a literatura moçambicana contemporânea com escritores como Cassamo, na vanguarda, tem aberto caminhos para se repensar não apenas a situação das línguas bantu no país, mas também o português não-padrão que se fala ali.

Laurinda, a protagonista do célebre conto "Laurinda, tu vai mbunhar" comunica-se em português não-padrão: "Eu sabe? Sabe o quê? Eu não sabe nada" (Cassamo 1997: 23). Outras vezes Laurinda opta pelo ronga: "Vô hemba, amahelanga! Amahelanga"! Embora haja um glossário ao fim do livro com a tradução de frases em ronga, a leitora atenta perceberá que a frase de Laurinda é a negação da mentira contada pelos rapazes (os mufanas) de que o pão tinha acabado. O conto é sobretudo um exercício poético, marcado pelo uso de imagens. Assim, o narrador-poeta abre o conto com uma metáfora que associa a bicha (fila) a uma onda e as pessoas alinhadas na fila a caranguejos andando de lado, num inevitável empurra-empurra e na luta para conseguir o pão, que, importa-se notar, é escasso no Moçambique pós-independência e durante a guerra civil.

A fila de "caranguejos", esta sequência cômica grotesca, é exagerada porque o exagero tem o papel fundamental de despertar o humor. Na fila, a figura estoica e determinada de Laurinda aparece através da metáfora estendida, i.e., "nadando contra as ondas da bicha" (Cassamo 1997: 21). Atirada para o alcatrão fervilhante, Laurinda não sente o fervor a arder-lhe os pés, "como querem que ela sinta o alcatrão se a cabeça dela está cheia de pão" (Cassamo 1997: 21)? A metonímia substitui "alimento", substantivo não-específico, para o concreto, vívido e imagético "pão". A dura rima entre "alcatrão" e "pão" cria um eco, que se logra ler como uma alusão à espinhosa vida de Laurinda. A oralidade local, sobretudo o uso do ronga, intensifica-se através da figura dos antagonistas (os mufanas), que chegam para furar a fila. As "mamanas" (mulheres) gritam-lhes: "Anga kone! Anga kone, la!" (não está, não está aqui) (Cassamo 1997: 21). Ao comprarem o pão antes das mulheres, os mufanas, respondem-lhe com desprezo, "Muta mbunha! Muta mbunha!" (acabou, acabou o pão) (Cassamo 1997: 24). Depois de horas a pelejar contra a onda, Laurinda resigna-se, e o narrador repete o título "tu vai

mbunhar, Laurinda" como que para lhe lembrar e também avisar à leitora que Laurinda está fadada a não conseguir o pão.

O desfecho do conto continua a seguir em tom poético e com o auxílio da metáfora: os olhos do padeiro são "xindjendjendje" (perdiz) e o rosto de Laurinda é um ramo com "nembo" (seiva) (Cassamo 1997: 25). Enfeitiçado e com os olhos fixos em Laurinda, o padeiro decide vender-lhe o último pão. Como o verbo "mbunhar" significa "não conseguir", logo a última frase do conto, "Laurinda não mbunhou o pão", indica que ela finalmente conseguiu comprar o pão, pois o que parece dupla negação, é, na verdade, o intrincamento do português e do ronga, que desata o possível nó semântico, "não mbunhar" (não "não conseguir") traduz-se como "conseguir". O poder da imagem em "Laurinda, tu vai mbunhar" acha explicação nas palavras do próprio autor, que afirma estar menos preocupado com as palavras e mais concentrado na "imagem que salta por trás da palavra" (Tinga 2021). Com efeito, a sua prosa, concentrada e rítmica, muito assemelha-se à poesia, pois é dela "devedora, é prosa com laivos poéticos, a poesia é colocada a serviço da prosa" explica o autor (Pinheiro 2018: 285).

O conto "Vovó Velina" abre-se através do recurso poético da aliteração "Vovó Velinha vestia vestido de xicalamidida" (Cassamo 1997: 65). O narrador-poeta descreve Vovó Velina como uma árvore, "o suor descia pelos sulcos do rosto, dum e doutro lado do nariz amarfanhado, muito pegado ao rosto como um gala-gala no tronco rugoso da mafurreira. . . os olhos seguiam o suor a descer nas raízes do pescoço" (Cassamo 1997: 65). Assim como Laurinda nada contra a onda (a fila) do pão, Vovó Velinha inicia a sua saga "navegando" em direção à cidade, atrás do filho e da nora. Para tal, tem de lutar para conseguir entrar no comboio lotado. O comboio funciona como um antagonista em forma de objeto inanimado, com o narrador lembrando-lhe, "Vovó Velina, tu não vai subir comboio, tu vai mbunhar" (Cassamo 1997: 68).

À anciã, o narrador ainda lhe lembra que sem o filho ela "nwa muyeche" (aquele que está só). Vovó Velina, entretanto, ganha a batalha contra o comboio, uma vez mais com a ajuda da aliteração: "nasceram mãos na janela do *vagão*. . . *voou*. . . anjos a *levavam* ao céu". Nota-se também que o português não-padrão, mesclado ao ronga, de Vovó Velina perpassa todo o conto: "Arnesto, meu filho, tu não pode ser feito xithombe (fotografia). . . Eu criou você com sofirimento. Teu pai, Malaitchi, deixou você aqui na barriga. Eu era minina, nem mesmo as mama tinha caído" (Cassamo 1997: 67). Esta fala de Vovó Velina evoca também a experiência de muitas mulheres abandonadas e expõe o machismo. Vovó Velina e Laurinda são duas das várias personagens femininas fortes de

"*O Regresso do Morto"*. Esta preferência por personagens femininas fortes é explicada pelo próprio autor: "a mulher é o mastro, a âncora, o esteio de uma sociedade que teima nos seus valores" (Diogo 2010: 186)[9].

2.Cultura do Chão

No prefácio de "*O Regresso do Morto"*, Cassamo escreve, "que da leitura destes contos vos fique um leve, levíssimo sabor a terra. O sabor da nossa terra". Vinte anos depois ao ser questionado se houve mudança temática na literatura que faz, o autor responde que não, que "os temas permanecem os mesmos, recorrentes . . . apelo à memória da terra, o retorno à infância. . . aquilo que foi a *cultura do chão*, de onde partir" (Pinheiro 2018: 279). Embora Cassamo atribua a terra e a chão um sentido maiormente figurado, referindo-se à cultura local, por associação a materialidade da Terra e a sua importância fundamental para os povos nativos também se manifestam como temáticas na obra de Cassamo. Frantz Fanon ao escrever que, "[P]ara a população colonizada o valor mais essencial, por ser o mais concreto, é em primeiro lugar a terra: a terra que deve assegurar o pão e, evidentemente, a dignidade" (Fanon 1961: 33), identifica a terra como o *locus* fundamental de recuperação pós-colonial, sustentabilidade e dignidade (DeLoughrey e Handley 2011: 3). Com efeito, para muitos sujeitos pós-coloniais, o campo, longe das cidades onde a desigualdade é acentuada, é o único local de possibilidades, sobretudo a possibilidade de se sustentar de maneira digna.

O conto "Mãos da vida" retrata um casal, o velho Djimo e a mulher Jandina, pelejando na grande Maputo, porém com sólidos planos de voltar a viver com mais dignidade no campo. O velho quer ir depois de conseguir juntar mais dinheiro para comprar uma charrua, mas é enganado e perde todo o dinheiro que tinha guardado. Jandina, que outrora vivia repetindo que deveriam voltar logo para a terra, que estava cansada da cidade, que tinha mãos para o trabalho na terra, decide pelos dois, "não se fala mais da charrua. Ainda tenho mãos. Não morreremos de fome enquanto as tiver" (Cassamo 1997: 50). Mãos da vida, o título do conto, refere-se às mãos de Jandina, "mãos endurecidas pelo tempo porque laboriosas, mas que souberam sempre transmitir calor, afecto" (Cassamo 1997: 48).

Desde o início da narrativa e antes de Djimo perder todo o dinheiro guardado, Jandina mostra-se inabalável no seu raciocínio de que devem rumar em direção ao

[9] Para uma compreensão mais aprofundada do papel da mulher na obra de Cassamo, veja o estudo "A Realidade Pós-Independência nos Contos de Suleiman Cassamo" de Claúdio César de Jesus (2006).

campo, mesmo sem a charrua. A sua visão do mundo natural não é ingênua, tampouco romantizada, mas certa de que através dos conhecimentos que ela e ele têm e do que a natureza provê, resistirão. Assim, é possível ler o conto "Mãos da Vida" pela sua localização da ligação entre a mulher africana e a Terra, pois a caracterização intelectual da personagem Jandina evoca práticas ancestrais africanas em que as mulheres eram as guardiãs da Terra. Através dos tempos, o conhecimento do meio-ambiente das mulheres africanas, bem como as variadas noções de espiritualidade e crenças no continente têm impactado as escolhas dos povos autóctones em relação à ecologia local (Maag 1997). Para muitas mulheres africanas o universo é o referente básico da ordem social, da sobrevivência econômica e da cura de doenças (Berry 1999). A determinação de Jandina de ir para o campo e usar as próprias mãos para garantir o seu sustento e o do marido achará alguma correspodência nas palavras que a ativista pelos direitos humanos e ecofeminista queniana Wangari Maathai escreveu em seu livro de memórias *Unbowed: a memoir*:

> As árvores forneceriam suprimento de madeira, o que permitiria às mulheres prepararem refeições nutritivas. Teriam também madeira para cercas e forragem para o gado e as cabras. As árvores frutíferas produziriam alimentos. Curariam também a terra trazendo de volta pássaros e pequenos animais, regenerando a vitalidade da terra.[10] (Maathai, *apud* Iheka 2018: 131)

Dito de outra forma, o direto à terra para as mulheres africanas é fundamental não só para assegurar o pão, mas também para sarar a Terra, reestabelecendo assim, e de certa forma, a África que pré-existia à pilhagem selvagem do solo. Importa-se notar que nessa saga restauradora todas as formas de vida têm papel fundamental, inclusive os animais não-humanos.

Com efeito, a terceira personagem principal do conto "Mãos da Vida" é uma personagem não-humana da família *equus africanus asinus*, um jumento a quem o velho Djimo atrela à carroça para carregar fardos de diversas folhas de verduras "mboa, ncancana, nhangana, dledlele e mathapa" (Cassamo 1997: 46) e levar aos bairros distantes, onde faz vendas espacejadas. A presença do animal é essencial à robustez da narrativa, pois se Djimo e Jandina ainda sobrevivem na cidade é em grande parte graças ao

[10] Tradução minha do original: Trees would provide a supply of wood that would enable women to cook nutritious foods. They would also have wood for fencing and fodder for cattle and goats, The trees would offer shade for humans and animals, protect watersheds and bind the soil, and, if they were fruit trees, provide food. They would also heal the land by bringing back birds and small animals and regenerate the vitality of the earth.

trabalho possibilitado com a ajuda do jumento. A descrição do jumento, iminentemente imagética e ao estilo de Cassamo, abre o conto:

> Quem antes o vira passar, no seu passo trôpego, não julgaria tratar-se do mesmo burro. Fora sempre fantástica a visão da engrenagem dos ossos, tenaz como se de aço fosse, debaixo da pele coçada. A cada passo rangia; os músculos, correias dessa engrenagem, dilatavam e vibravam; a baba escorria pelos beiços. . . marchava altivo, a cabeça erguida, digno de ser burro. (Cassamo 1997: 45).

A metáfora que compara os músculos do jumento ao aço não é por acaso. Embora pequenino em comparação ao *equus caballus*, o asno é um animal resiliente que, operando nos climas mais severos e requerendo pouca alimentação, consegue carregar 50 quilos nas costas e puxar o dobro do seu peso corporal em terreno plano[11]. Num cenário cor-sépia algures em África, por exemplo, um jumento caminhando com um cangalho abarrotado com grandes contêineres d'água de cada lado do corpo do animal é uma imagem habitual na realidade, facilmente acessada na internet.

O narrador utiliza-se dos adjetivos "altivo" e "digno" para descrever o jumento, o que deverá lembrar à leitora atenta que apesar de ser um dos animais mais abusados "na literatura, na arte e na realidade," o jumento simboliza constante companheirismo (Evans 2012). "A mbongolo! A mbongolo!"[12] (Cassamo 1997: 46), gritam entusiasmadas e em ronga as crianças ao verem o jumento passar puxando a carroça onde vai sentado o velho Djimo. O narrador ainda informa que o animal tem de disputar o asfalto das ruas de Maputo com os muitos carros. Se outrora os burros em África faziam a maior parte do trabalho de transportar, hoje em dia perdem cada vez mais o espaço para os veículos motorizados, ficando também em situação de risco. Quando o sinal abre e o buzinaço dos carros assustam Djimo, levando-o a dar um "tau-tau" no jumento, este arranca-se quase atirando o velho para fora da carroça. O cheiro de cânfora do terno que usara há trinta e três anos por ocasião do casamento na sua terra, Moamba, traz recordações ao velho Djimo. Quer voltar para a terra. Esta repentina lembrança, o susto que acabara de levar, as falas da mulher, tudo parece lhe sensibilizar a ponto de o velho pela primeira vez olhar "o burro com compaixão," e afagar o lombo do animal. A sequência privilegia uma descrição do estado emocional do jumento, que, se com laivos de antropomorfismo, retrata fielmente o animal num estado real, típico da sua espécie:

[11] *Donkey Fact Sheet* (https://www.ed.ac.uk/sites/default/files/imports/fileManager/donkey%20fact%20sheet.pdf)
[12] Mbongolo é asno em ronga.

> O burro, com os olhos húmidos, abanou o rabo, emocionado. Era como se revivesse um duro passado que agora chegava ao fim. Mas toda a sua vida seria árdua. Ele aceitaria esse futuro, se pudesse adivinhá-lo, com naturalidade. Fora sempre essa a sorte de um burro. Nunca nenhum ousara lançar um zurro de revolta. O zurro apenas marca o dina. Assim passaria de burro de carga a burro de charrua . . . essa charrua que fora o sonho que retardara o regresso à Moamba. (Cassamo 1997: 47)

Esta descrição da vida interior do jumento invoca não apenas o valor intríseco do animal, mas também as capacidades cognitivas da espécie. Se por muitos anos, os asnos foram representados como estúpidos e preguiçosos (Bough 2011), recentemente pesquisas científicas contrariam este pensamento, revelando que eles são, de fato, altamente inteligentes (Burden e Thiemann 2015). Assim, o narrador imagina o mundo perceptivo do jumento, conferindo-lhe alguma medida de subjetividade e vida emotiva. De passagem, poderá vir à lembrança da leitora a imagem do fiel Rocinante, o constante companheiro e cavalo do Dom Quixote de la Mancha a quem o cavaleiro confiou a sua longa jornada.

O velho Djimo, depois de ter sido enganado, desespera-se. Resta-lhe confiar no seu fiel "Rocinante" para guiá-lo: ". . . se foi deixando conduzir pelo burro. Difícil explicar como, ileso, o burro foi, a trote, sem norte, cruzando avenidas, ruas bairros, seguindo atalhos. Já a noite tinha caído quando encontrou o caminho certo" (Cassamo 1997: 48). Na manhã seguinte, ao ser acordado de madrugada por Jandina e ser informado que esta já tinha preparado tudo para a partida, "encheu de roupa uma mala, de loiça um cesto, e de utensílios um saco. . . o velho olhou para as mãos da mulher: mãos de amor, mãos do milho, mãos da vida. Vencera" (Cassamo 1997: 49-50). Quem vai conduzi-los à terra de Moamba é o fiel "Rocinante", que protagoniza as últimas linhas do conto: "A princípio, o burro estranhou o rumo. Mas cedo farejou mundos verdes onde não só teria capim para o almoço mas também para o mata-bicho e jantar" (Cassamo 1997: 50).

Abre-se um parentêsis para voltar à turma de estudantes e à questão linguística nesta região de África. Mbongolo em ronga significa jumento. Na maioria das outras línguas bantu faladas no Zimbábue, na África do Sul e em Moçambique mbongolo também significa jumento. A turma notou, entretanto, que na língua Xhosa usa-se o termo "idonki", uma pidginização do inglês "donkey", uma vez que pesquisaram e descobriram que os falantes mais velhos desse idioma ainda usam o termo "mbongolo". Isto levou a uma série de discussões a respeito de práticas socioculturais e das novas linguagens que vão surgindo em contextos pós-coloniais e diversos, bem como levou a uma avaliação do contexto histórico-linguístico de forma sincrônica e diacrônica. Expandiu-se, portanto, a

conscientização de que a língua, e as suas diversas variantes, perpassa as fronteiras criadas pelo sistema colonial mostrando o que já era sabido, mas algumas vezes subestimado, de que as culturas e tradições ancestrais em África antecedem os conceitos europeus de nação, bem como as suas demarcações fronteiriças. De certa forma, esses encontros linguísticos no conto de Cassamo provocou na turma, creio, um processo catártico, de emoção e de reflexão.

Considerações nunca finais

Abriu-se este ensaio referindo-se à crônica em que Cassamo explica a Laban o valor polissêmico do vocábulo *mbonga*, uma palavra, segundo o autor, complicada de se traduzir para o português. Outro vocábulo, mais conhecido, também de origem bantu é o termo *ubuntu*, que se traduz livremente como "eu sou porque nós somos; e é porque somos, que eu sou" como se expressou o queniano John Mbiti (1990). *Ubuntu* revela que a ideia de identidade do indivíduo africano nunca pode ser separada do seu contexto sociocultural, tampouco dos outros com quem se relaciona. Portanto, procurou-se demonstrar neste ensaio que Suleiman Cassamo escreve, primeiramente, a partir da força da memória dos ancestrais ronga, aos quais se sente inerentemente ligado.

Talvez por isto na dedicatória da coleção de contos "*O Regresso do Morto"* escreva: "aos meus pais: porque o sangue é veículo de memória", e na dedicatória do livro de crônicas *Amor de Baobá*, escreva, repetindo Bertold Brecht,: "aos que vão nascer depois de mim". Situando-se nesse contexto africano moçambicano e em comunhão com os ancestrais, bem como com a comunidade da qual faz parte, o autor cria como quem tem por projeto preservar a memória e a cultura do seu povo, inclusive as suas práticas linguísticas. Ademais demonstrou-se neste ensaio que Cassamo, na vanguarda moçambicana, tem sido um dos primeiros[13] escritores a utilizar transgressoramente a língua portuguesa e, portanto, a assumir uma postura política de rebeldia e independência. Na sua escrita, o português é "reterritorializado" e o escritor é um "filtro ou plataforma, porta-voz da coletividade antes subalterna e silenciada" (Parente Augel 2009: 233). Quanta às temáticas, este ensaio focou-se noutro aspecto fundamental da escrita de Cassamo: as tradições do povo ronga, tanto os ancestrais como os vivos, a conexão desse povo com a Terra, esta como cultura e como local de pertença. Marracuene, por

[13] Outros escritores moçambicanos e simultaneamente a Cassamo têm subvertido a língua portuguesa em seus textos literários. Para uma apreciação aprofundada da questão linguística em Mia Couto, por exemplo, veja *MIA COUTO Representação, História(s) e Pós-colonialidade* (2012).

exemplo, é o microcosmo a partir de onde Cassamo molda estórias e histórias com temáticas de cunho universal.

Ainda sobre a materialidade da terra, a floresta na obra de Cassamo tem vida íntima, pois guarda além das árvores, a história dos ancestrais, como pode-se bem notar na descrição feita da floresta no conto "Nyeleti". Ao saírem em busca do jovem Malatana, que estava desaparecido, "ofenderam a intimidade da floresta, pisaram potes e arcaicas azagaias bantos, acordaram jibóias, venenosas mambas, terríveis serpentes de pluma no cento da cabeça, interrogaram macacos e manguços e tudo vasculharam" (Cassamo 1997: 32). Argumentou-se neste ensaio que Cassamo é sobretudo um criador de imagens. Impulsionada por uma imaginação inventiva e por uma verve visual que aproxima a sua prosa à poesia, a obra de Cassamo materializa-se numa indivisível associação entre texto e imagem. O ciclo primeiro de seu romance *Palestra para um Morto*, por exemplo, traz imagens deveras atordoantes:

> Do espetáculo inesquecível do homem a crescer do chão como nunca crescem os cogumelos. . . dizendo que um homem que vem subindo e não bicho qualquer, homem em penosa ascensão, a sair pouco a pouco do chão, o pescoço de fora, agora, como se levanta o Sol do mundo inteiro. . . eram dois, nem assim cão nem assim homem, dois. . . irmanados pela solidão da misteriosa jornada; toda a humanidade resumida num cão, e toda a matilha cósmica num homem. (Cassamo 1997: 19, 22).

Aproveitando o ensejo da citação acima e carecendo de documentar nestas considerações finais a minha posição crítica, fá-lo-ei agora. Ensinar os contos de Cassamo foi uma escolha ponderada que levou em consideração a instituição, o país, o contexto histórico-social, mas também foi uma escolha que procurou alinhar o meu ensino à minha linha principal de investigação, ecologias postcoloniais, por estar consciente de que a colonização européia em Africa oprimiu não apenas o animal humano, mas também as diversas vidas selvagens e não-humanas, bem como ecossistemas inteiros (De Melo 2020).

Por último mas não menos importante, este estudo procurou focar-se numa pedagogia decolonial, que trabalha a partir da memória e dos efeitos dos diversos sistemas de subjugação e opressão em África, nomeadamente a colonização de praticamente todo o continente e o apartheid na África do Sul. Para tanto, a escolha da obra de Cassamo foi decisiva, proporcionando um etos ideal para integrar a análise literária à pedagogia decolonial. Sendo que esta última contou também com o apoio de observações etnográficas e avaliação, na medida do possível, dos contextos socio-culturais da turma. Embora separados por uma linha fronteiriça, criada por colonizadores,

as histórias contadas por Cassamo, de certa forma, sobrepõem as histórias da turma de estudantes.

Com efeito, a turma pôde identificar e discorrer sobre práticas culturais comuns desta região, como o pagamento de dote (lobolo), para citar apenas uma. Ao fim do curso, a interesse da turma por Moçambique, sua gente, suas línguas, culturas e literaturas aumentou exponencialmente, graças ao papel formação da literatura, como apontou Cândido. Essas (re)descobertas, ainda que tardias, são fundamentalmente necessárias neste local da África e devem também ser pensadas de forma estendida, como forma de resistência. Que elas possam acontecer com mais frequência. A receita? É provável que hajam muitas. Cassamo deu a Laban uma dizendo que se “hoje, falar de mbonga, é falar de algo que passou para a lenda”, muitos ainda podem encontrar a essência de mbonga. Basta continuar “com essa militância do afeto” (Cassamo 1997: 130).

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. O Conto Moçambicano, Escritas Pós-coloniais, Lisboa: Caminhos, 2004.

AUGEL, M. P. *O desafio do escombro: a literatura guineense e a narração da nação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

BERRY, T. *The great work: Our way into the future*. Nova York: Bell Tower, 1999.

BOUGH, J. *Donkey (Animal).* Londres: Reaktion Books, 2011.

BURDEN, F.; THIEMANN, A. Donkeys Are Different. *Journal of Equine Veterinary Science*, p. 376–382, mai. 2015.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: ___.(Org.). *Vários Escritos.* 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASSAMO, S. *Amor de Baobá*, Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

CASSAMO, S. *O Regresso do Morto*, Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

CASSAMO, S. *Palestra para Um Morto*, Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

CHABAL, P. *Vozes Moçambicas. Literatura e Nacionalidade*, Lisboa: Edições Vega, 1994.

CHIMBUTANE, F. Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: assimilação, uniformização e aceno à unidade na diversidade.*Modern Languages Open,* 0(1), p.15.2022.

DELOUGHREY, E.; HANDLEY, G. *Postcolonial ecologies literatures of the environment*, New York: Oxford University Press, 2011.

DE MELO, A. You Can't Kill a Kianda: A Reading of Pepetela's "Magias do Mar". *Journal of Lusophone Studies,* p. 111–122, 2020.

DIOGO, R. E. G. Suleiman Cassamo: a voz do povo pela boca do povo. *Revista Scripta*, p. 183–186, 12 out. 2010.

EVANS, P. Jill Bough: DONKEY. *TLS. Times Literary Supplement*, v. 5687, 6 2012.

FANON, F. *Os Condenados da Terra.* Trad. de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961.

HONWANA, L. B. A Velha Casa de Madeira e Zinco. Moçambique: Alcance, 2019.

IHEKA, C. *Naturalizing Africa: Ecological violence, agency, and postcolonial Resistance in African literature*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, MOÇAMBIQUE. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: INE

MAAG, B. Forests and trees in the world of two Tamang villages in central Nepal: Observations with special reference to the role of Tamang women in forest management. Em: Intermediate Technology Publications (Ed.). *Nature is culture, indigenous knowledge and socio-cultural aspects of trees and forests in non-European cultures*. Londres: Intermediate Technology Publications, 1997. p. 113–129.

MAZRUI, A. Language and the quest for liberation in Africa: The legacy of Frantz Fanon. *Third world quarterly*, v. 14, n. 2, p. 351–363, 1993.

MBITI, J. S. *African religions and philosophy (2nd edition***)**. Harlow, England: Heinemann, 1990.

MINDOSO, A. V. Política da assimilação e sua ambivalência: a experiência moçambicana. *Caderno CRH*, v. 34, p. e021040, 2021.

NGŨGĨ, wa Thiong'o. *Decolonising the mind: the politics of language in african literature,* London: J. Currey, 1986.

NGŨGĨ, T. On Writing in Gikuyu. *Research in African Literatures*, p. 151–156, 1985.

PATEL, S.; CAVALCANTI, M. Portuguese and African Languages in Education in Mozambique: Language Ideological Debates about Unity and Diversity. In: MOITA-LOPES, L. P. (Ed.). *Global Portuguese Linguistic Ideologies in Late Modernity*. Nova Iorque, NY, USA: Routledge Member of the Taylor and Francis Group, 2015.

PINHEIRO, V. N. R. "Sou Um Escritor Sem Livro" - Entrevista com Suleiman Cassamo. Via Atlântica, *[S. l.]*, v.19, n.2, p. 277-290, 2018.

SEMEDO, Odete. *Em que língua escrever*. In: Entre o ser e o amar. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1996.

TIMBANE, A.; NHAMPOCA, E. A produção, promoção e divulgação em línguas bantu moçambicanas: bulu na mufundhisi Bento Sitoe. *Linguagem Estudos e Pesquisas*, p. 20(2): 17-30, dez. 2016.

TINGA, M. *Suleiman Cassamo: A obsessão pela palavra*, Maputo, 26 jan. 2023. Disponível em: https://shorturl.at/uwR26. Acesso em 03 jul. 2023

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): MELO, Anita de. Língua de cão e cultura do chão. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.377-395, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Melo, Anita de. (out. 2023). Língua de cão e cultura do chão. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 377-395.

Seção IV: Relatos de experiência, fotos, receitas, ritos e festividades

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.411-423 | out. 2023.

Supervisão da prática pedagógica: um relato de vivências de estágio pedagógico na formação inicial de professores no Huambo

Nelson Miguel Chimbili *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-6293-4130

RESUMO
O presente trabalho resulta das atividades desenvolvidas no estágio pedagógico refletidas no relatório final, como medida de conclusão do Mestrado em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, no âmbito do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, que decorreu no Instituto Superior Universitário da Caála, Huambo, entre os meses de Dezembro de 2021 e Maio de 2022, cujo objetivos foram o de lecionar aulas no Curso de Licenciatura em Ensino Primário e supervisionar 4 estudantes estagiários do 4.º ano do mesmo Curso no Ano Académico 2021-2022. A prática de supervisão promovida foi a clínica, baseada em três fases: a pré-observação, a observação e a pós-observação. Com ela, aduzimos que a supervisão pedagógica é uma atividade importantíssima, pois, possibilita o futuro professor ter cuidados na sua prática metodológica que o torna num profissional analítico, reflexivo e inovador.

PALAVRAS-CHAVE
Supervisão, Supervisor, Supervisão Pedagógica; Formação De Professores

Pedagogical Practical Supervision: a report of pedagogical experience in the initial training of teachers in Huambo

ABSTRACT[1]
The presente research work results from the activities developed in the pedagogical internship reflected in the final report, as a step of conclusion of the Master's Degree in Portuguese Language Teaching Methodology in the Primary School by Education Sciences higher Institute of Benguela, in the circuit of the National Program of Training and Management of the faculty which occurred in the higher Institute of Caála, Huambo, between December 2021 and May 2022, whose goals were teaching classes in the Primary School and supervise 4 trainees of the 4th year of the same course in academic year 2021-2022. The supervision of the practice promoted was clinic based on 3 phases: The Pre-Observation, The observation and Post-observation. Through that, we can conclude that the pedagogical supervision is a very important activity, because it enables the future teacher to be careful in their pedagogical practice that makes them analytic professional, reflexive and motivator.

KEYWORDS
Supervision, Supervisor, Pedagogical supervision, Training of teachers.

* Doutorando em Ciências da Educação – Especialidade de Literacias e Ensino do Português pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-Portugal. Mestre em Educação, Especialização Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda.
[1] Tradução de Alberto Cuembe, licenciado em Ciências da Educação – Especialização de Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda.

Lukongo lu Isafu ci ndongusulu: mbici inzingulu icisafu ci ndongusulu muna malonji ma mbadukulu iminlongusu mi Hwambu.

BUKU CINSAMU (Fyote)[2]

Isalu benyaci cizili muna bisalu bi salimizi muna isafu ci ndongusulu mu n'yindululu mbíci isiinu, dedanga ifwanya ci mbanusunu Mestrado muna Nzila zi Ndongusulu zi Mbembo Cimputu muna malonji ma mbadukulu kuna ISCED i Benguela muna m'buungu yonso indongusulu ay ndyatusulu iminlongisi, ivyokila kuna Nzó Nkaanda Inene i Caála, Hwambu, muna zingonde zi Dezembro mu nvú 2021 ay Maio um nvú 2022, muna Biswisi bi kulongisa muna Nkonga u Lisensyatura muna Ndongusulu Mbadukulu ay Kenguilila bana m´longoso ba ná (4) ba nvú u ná muna nkonga umweka um nvú maloongi 2021-2022. Isafu ci lukongululu cibá nzó m'buku, ci sunguemena muna kaká bi tatu: mbusa nkongululu, nkongululu ay ntwala nkongululu. Um yaw, tu sisumisi ti nkongululu ndongusulu isangala ci nciinza beene, ibila ci nvanganga mi nlonguisi mi nkwiza ku kaala usisumuka muna nzila zi nsalulu zi ku nvaanga ku kaala isazi ci mayiindu, mbazulu ay umomona.

BIKUMU BI THALU
Lukongulu, Nkongulu, Lu kongulu lu Ndongusulu, Ndongusulu imi nlongusu.

Introdução

O presente artigo com a temática "Supervisão da prática pedagógica: um relato de vivências de estágio pedagógico na formação inicial de professores no Huambo**"** alude a apresentação de atividades reflexivas realizadas durante o estágio profissional desenvolvido no Instituto Superior Universitário da Caála-Huambo, onde lecionamos a UC[3] de Didática da Língua Portuguesa no curso de Ensino Primário e, consequentemente, a supervisão de estágio de quatro estudantes estagiárias na Escola Primária nº1 Augusto Ngangula do Município da Caála.

O estágio pedagógico enquadrou-se no Curso de Mestrado em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Primário[4], criado no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela[5], em parceria com o Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMinho–Braga-Portugal), no âmbito do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente[6].

Importa destacar a importância do presente relatório de estágio profissional porque, por um lado, constitui parte do cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau acadêmico de Mestre em Metodologia de Ensino Primário, na especialização de Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Primário e, por outro, por

[2] Tradução de Paulo Macosso, licenciado em Ciências da Educação – Especialização de Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda.
[3] Unidade Curricular
[4] CF. Decreto Executivo n.º 93/20, de 28 de Fevereiro.
[5] CF. Decreto Executivo n.º 285/20, de 29 de Outubro.
[6] CF. Decreto Executivo n.º 205/18, de 3 de Setembro.

ser um documento que nos permite narrar as variadas etapas do estágio profissional, desde a integração no exercício da vida profissional até à aquisição de conhecimentos que nos permitirão responder aos desafios em torno das exigências da profissão docente. Para Vieira (1993), Vieira et al. (2010)

> O termo supervisão refere-se exactamente à supervisão da pedagogia, definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, sendo o seu foco de atenção a sala de aula, podendo reportar-se a situações de auto-supervisão e supervisão acompanhada em qualquer cenário de desenvolvimento profissional, incluindo o da avaliação do desempenho.

A supervisão pedagógica no curso de formação inicial de professores constitui uma ferramenta importantíssima para o processo de ensino e aprendizagem. Para Gaspar (2019, p.67),"formação inicial constitui a fase em que o futuro professor adquire saberes, competências e capacidades para iniciar o exercício qualificativo da profissão docente e que, por sua vez, é "considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação".

Assim, na esteira de Alarcão e Tavares (2003, p. 113), "a formação de um rofessor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua". O presente artigo tem como objetivos: (i) Lecionar aulas no Curso de Licenciatura em Ensino Primário; (ii) Supervisionar 4 estudantes estagiários de uma turma do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Ensino Primário; (iii) Avaliar as práticas reflexivas e investigativas decorrentes de ensino durante o estágio.

1. Caracterização do local de lecionação e supervisão

O Instituto Superior Universitário da Caála[7] é uma instituição de ensino que desenvolve as suas atividades de ensino, investigação científica e de extensão universitária nas áreas das Ciências de Saúde, Ciências Sociais e Humanas e Engenharias. A sua sede situa-se na Província do Huambo, sendo que nós exercemos a atividade de lecionação na extensão universitária da instituição situada no município da Caála. Dentre as várias finalidades, destaca-se a formação de professores para o Ensino Primário, que contribui para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

[7] CF. Decreto n.132/17, de 19 de Junho de 2017.

Figura 1: Matriz do Instituto Superior Universitário da Caála, Huambo.



Fonte: Arquivo pessoal

Para a obtenção do grau académico de Mestre em Metodologia do Ensino Primário na Especialização do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário, prevê-se, como exigência do Regulamento do Curso, que os estagiários apliquem os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico do primeiro ano, num ambiente real de ensino. Por esta razão, fomos destacados para estagiar na instituição acima citada.

2. Caracterização da Turma de Didática de Língua Portuguesa

Tornando-se fundamental que o estagiário acompanhe uma turma com a qual vai poder vivenciar experiências de lecionação, conforme se aludiu acima, realizou-se, no início do ano acadêmico, a primeira reunião com os supervisores/orientadores e o professor titular da UC onde nos transmitiram que a turma com a qual íamos trabalhar fazia parte do terceiro ano de especialização do plano de estudos do curso de Ensino Primário, constituída por 46 estudantes, sendo 10 estudantes do gênero masculino que correspondiam a (21,74%) e 36 estudantes do gênero feminino que correspondiam a (78,26 %), com idades compreendidas entre os 24 e 50 anos. Foram-nos disponibilizadas cinco turmas, assim cada mestrando (estagiário) ficou com uma turma, sendo duas no período vespertino e três no período matinal, ficando eu com uma das do período matinal,

designadamente, turma 301, do 3.º ano do curso de Ensino Primário que funcionava na sala n.º 41.

A turma era heterogênea, com ritmos de aprendizagem diferenciados o que nos exigia alguma atenção fixa em determinados estudantes. Foi importante aprender a gerir os diferentes ritmos de aprendizagem e a dar oportunidade para que todos eles participassem, de modo a que se sentissem motivados e confiantes. À medida que íamos conhecendo a turma, também a planificação e os materiais eram mais fáceis de ser elaborados e adaptados.

A nossa apresentação na turma foi um procedimento bastante importante, pois permitiu a criação, desde início, de uma ligação de afetividade e ficou claro o nosso papel dentro da sala de aula. Tal como afirmamos inúmeras vezes ao longo do estágio profissional, o estagiário, enquanto leciona as aulas propostas no plano curricular, tem o dever de assumir o papel de professor. Para além das aptidões exigidas pela natureza da matéria ensinada e das suas atividades aferentes, deve existir, no professor (estagiário) seja qual for o nível do seu ensino uma aptidão para estabelecer a relação com os estudantes e servir de mediador entre os estudantes e o conhecimento.

Para que a aprendizagem da língua portuguesa seja feita de forma mais significativa, são, muitas vezes, utilizados os mais variados tipos de materiais didáticos. Atualmente, existem diferentes perspetivas em relação à utilização desses materiais por parte da comunidade educativa. Por um lado, no que respeita à metodologia ensino-aprendizagem, há quem defenda a sua utilização; por outro lado, há quem considere que deverão existir algumas restrições na sua aplicação.

Quadro 1: Horário Escolar[8]

Tempos	Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
1º	7h00-7h45					D. LP
2º	7h50-8h35					D. LP

Fonte: Elaboração própria

[8] Horário de aulas fornecido pelo Instituto Universitário da Caála.

3.Plano de ação

Para o Estágio Profissional, de acordo com o documento "Orientações para o Estágio Profissional[9]", era previsto que os estudantes materializassem o que se apresenta abaixo:

> Na instituição de acolhimento do Estágio Profissional, ao longo de um ano lectivo, o mestrando orienta o estágio de 4 a 6 estudantes estagiários (idealmente 4) de uma turma do último ano de um curso de formação inicial. A supervisão de estágio integra o apoio aos professores tutores, através do seu envolvimento e colaboração nas tarefas de supervisão, e pela dinamização de dois seminários de formação, um em cada semestre, a eles destinados, sobre temas de metodologia e supervisão pedagógica. O supervisor e o orientador de estágio apoiam a dinamização destes seminários, recomendando-se que sejam organizados por grupos de mestrandos na instituição de acolhimento e dirigidos aos professores tutores com quem trabalham. A actividade de supervisão de estágio e apoio aos professores tutores é acompanhada pelo supervisor do Estágio Profissional (docente do ISCED-Benguela), com a colaboração do docente orientador de estágio na instituição de acolhimento. (UTG/PNFQ, 2021, p.6).

Figura 2: Síntese das actividades do mestrando nas UC do 2º ano.



Fonte: Unidade Técnica de Gestão/Plano Nacional de Formação de Quadros - Guião de Orientações para o Estágio Profissional, 2021.

[9] CF. Unidade Técnica de Gestão/Plano Nacional de Formação de Quadros - Guião de Orientações para o Estágio Profissional, 2021.

3. Síntese das atividades de lecionação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido

A fim de aproximadamente cinco meses de estágio, afirmamos que a prática de lecionação decorreu, grosso modo, como esperado. Os estudantes durante todo o processo estavam diretamente envolvidos, chegando mesmo a afirmar terem aprendido e desenvolvido a capacidade de reflexão e argumentativa aquando das nossas sessões de aulas da UC; afirmamos, igualmente, que a apreciação em termos de interação com os mesmos também foi significativamente salutar, sendo que o professor, em várias ocasiões não deve deixar também de ser aluno.

Entendemos que o professor, enquanto agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, deverá adotar pela diversificação constante das estratégias atuais de ensino a fim de responder às indagações e desafios na sala de aula. Baseando-se na teoria de socio-construtivismo de (Vygotsky, 1991). Assim, tendo em conta a esse quesito, acautelamos permanentemente o diálogo com o professor titular da UC na resolução e mediação de certos problemas ligados ao ensino e aprendizagem.

A fim desses dos meses já citados desde que se deu o pontapé inicial a esse estágio, percebemos que a interessante a troca de experiência entre os colegas, com estudantes, a lecionação, o contacto e a cooperação permanente com o professor titular da UC e a interação com os supervisores/orientadores e com a direção do ISU-Caála foi um exercício fundamental para a consecução dos objetivos previamente traçados.

4. Caracterização do perfil dos estagiários

No que tange a supervisão de estágio, as atividades tiveram início no dia um de Dezembro com uma convocação de uma reunião da direção do Instituto Superior Universitário da Caála, dirigida a todos os mestrandos com o fim último de dar o ponto de situação sobre a distribuição dos estagiários por cada grupo de três mestrandos.

Apercebemo-nos, fruto do contacto primário que mantivemos, que todas as estagiárias eram funcionárias públicas e que também uma delas lecionava em um município que distava a longos quilômetros da vila da Caála. Isto levou-nos a pensar na possibilidade de prestarmos muita atenção, pois tal situação perigava a realização das observações de aulas no calendário previsto.

Esses anos de experiência das estagiárias contribuíram, de certa forma, na partilha de experiências de lecionação entre as colegas. No cômputo geral, tratam-

se de estagiárias adultas com idades compreendidas entre os 35 e 45 anos de idade, com sentido de responsabilidade, dedicação e ajuda mútua.

5. Caracterização dos Contextos de Estágio

A nossa supervisão de estágio ocorreu na escola do ensino primário n.º1 Augusto Ngangula, localizada no centro da vila da Caála. Para a conclusão deste ciclo de formação, fomos selecionados para acompanhar os estudantes do quinto ano em formação inicial de professores do ISU da Caála, do curso de Licenciatura em Ensino Primário – Ano Académico 2021-2022, que realizam o estágio pedagógico na instituição. De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 119):

> a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência.

Foi neste sentido que nos propusemos em auxiliar a prática docente dos estagiários, mostrando-lhes todos os caminhos possíveis para a consecução dos objetivos previstos nos programas da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Primário. Assim, após o primeiro contacto com a professora da escola de acolhimento e a professora tutora responsável pelo estágio do ISU Caála, ficou decidido que as nossas sessões de observação de aulas decorreriam às quartas-feiras, às quintas-feiras e às sextas-feiras, das 13h00 as 16h30, isto é, dois tempos letivos, distribuídos por um tempo letivo de 45 minutos por cada estagiária, nas turmas A, B e C da 6.ª classe constituída por 45 alunos. É importante, também, referir que fomos bem recebidos pelas professoras e, inclusive, mostraram-se disponíveis em trocar experiências de lecionação e de estágio pedagógico.

6. Relatos diários de observação de aulas

Neste ponto, apresentamos as práticas de supervisão clínica de observação de aulas realizadas em três momentos, nomeadamente: antes (pré-observação), durante (observação) e depois (pós-observação). Lembrar que “qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e o sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interacção, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional

dos professores" (Fullan, Hill e Crevola, 2006; Sergiovanni e Starratt, 2007; Zepeda, 2003) citados por Reis (2011, p. 8). A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola. (ibidem).

6.1. Quinta-Feira, 17 de Março de 2022

Torna-se necessário que o processo de observação de aulas seja antecedido da pré-observação, assim, um dia antes como estava previsto de acordo com a calendarização consensual elaborada com a as estagiárias e a professora tutora, realizou-se a pré-observação, em que sugerimos melhorias de alguns preliminares do plano de aula em termos de conteúdos. Fazendo jus a esse princípio, na esteira de Alarcão e Tavares (2003, p. 80), "a supervisão é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica" que deve obedecer as fases de pré-observação, observação e pós-observação."

Assim, observámos a aula da primeira estagiária, que lecionou a aula com o tema: **"leitura do texto"** tendo como base o texto "Algodão" retirado no Manual da 6.ª classe, turma A. Como era de se esperar, a aula não correu como previsto. A professora começou por ensinar a leitura sem ter em conta sobre estratégias de ensino da leitura, nomeadamente: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Entendemos que tal facto terá acontecido devido a falta da atividade de pré-observação, pois que, no dia programado para a pré-observação, a estagiária não compareceu, justificando que estava a trabalhar na escola onde leciona como funcionária pública.

6.2. Quinta-Feira, 24 de Março de 2022

Neste dia, demos sequência a nossa atividade de observação de aulas. Após já termos feito a pré-observação, um dia antes, iniciamos o exercício da observação, pontualmente às 13 horas observando, assim, a aula da segunda estagiária que lecionou na turma A da 6.ª classe, a aula teve a duração de 90 minutos distribuídos por 2 tempos de 45 minutos cada, cujo tema era **"a classe verbal**" A estagiária mostrou-se muito animada ao começar a aula, tendo com isso, no início, motivado às crianças, mas em algumas fases durante a aula revelou ter algumas debilidades concernente a classe gramatical de verbos. No encontro pós observação, tecemos algumas ilações em função das falhas apresentadas por ela; assim, a estagiária humildemente se comprometeu em levar em consideração às nossas recomendações.

6.3. Quinta-Feira, 31 de Março de 2022

A seguir, ainda na mesma rotina, observámos a aula da terceira estagiária que lecionou na turma B da 6.ª classe. A aula teve a duração de 90 minutos distribuídos por 2 tempos de 45 minutos cada, cujo tema era **"a classe verbal"**. A estagiária fez questão de motivar as crianças com uma bela canção logo no início da aula e depois seguiu-se o momento da interação com os seus alunos. Nós observávamos atentamente todos os detalhes; a estagiária estava segura no que transmitia aos alunos, mas achamos que até certo ponto teve dificuldades em controlar a turma tal como mandam as orientações. Achámos que a professora circulou pouco para controlar o que os alunos escreviam e como escreviam. No encontro pós-observação, tecemos algumas ilações em função das falhas apresentadas por ela; assim, ela comprometeu-se a levar em consideração às nossas recomendações.

6.4. Quinta-Feira, 24 de Março de 2022

Naquele dia, terminámos a observação com a quarta estagiária que leccionou na turma C da 6.ª classe. A aula teve a duração de 90 minutos distribuídos por 2 tempos de 45 minutos cada, cujo tema era **"a classe verbal"**. A estagiária fez questão de motivar as crianças com uma voz pedagógica encantava os seus alunos. Começou por introduzir de forma viva e depois seguiu-se o momento da exposição dos conteúdos. Atentamente acompanhávamos o desenrolar da aula que era um clima de extrema conexão entre a professora e os meninos. Até que em um momento demos conta de algumas irregularidades da professora, mas ainda assim foi uma boa aula.

7. Apresentação dos 2 seminários de formação para os professores tutores

7.1.Dinamização do 1.º seminário

Tornando-se necessário que os mestrandos dinamizem dois seminários de capacitação aos professores tutores, e fazendo cumprir a essa orientação, é assim que o primeiro seminário de apoio aos professores tutores referente ao I semestre decorreu no dia 22 de Março de 2022 na sala de reuniões do ISU Caála, contou com 17 participantes, sendo 11 do género masculino que correspondia a (64, 7%) e 6 do género feminino que correspondia a (35, 2%). A comunicação que apresentámos teve como o tema "**Produção**

Textual no Ensino Primário: Processos para sua materialização” Utilizámos uma estratégia expositiva com recurso ao *Power Point* e a caneta *laser* que serviu como apontador na tela.

Dizer que depois da apresentação seguiu-se um debate e contou com a participação e interacção dos demais professores. Às professoras titulares tiveram a amabilidade de participar do debate tendo feito questões relevantes e que respondem as metodologias atuais do ensino e aprendizagem da escrita no Ensino Primário, no contexto angolano. Grosso modo, o seminário foi produtivo permitindo, assim, o auxílio às professoras atualizarem a sua prática metodológica com o fim último de melhorarem a sua atividade docente dentro e fora do contexto da sala de aula.

7.2. Dinamização do 2.º seminário

O segundo seminário de apoio aos professores tutores referente ao II semestre decorreu entre os dias 9 e 10 de Maio de 2022 no anfiteatro do ISU Caála, contou com a participação de 150 elementos. Ora, o painel destinado à Especialidade de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário interveio no primeiro dia.

No painel acima citado, abordou-se a questão que se prende com o “ensino da gramática, apresentando-se uma sequência didática para o ensino da morfologia baseado no laboratório gramatical”. Com efeito, partiu-se de uma visão de gramática enquanto conteúdo secundário e subalterno, para uma visão em que se considera o ensino formal da gramática nas aulas de Português. Qual tem sido a prática dos professores do ensino primário de Angola no ensino da gramática? Na esteira de Silva (2010, p. 724), “o ensino da gramática deve recorrer a uma abordagem activa e centrada no aluno, que é induzido, sob orientação do professor, à descoberta do conhecimento gramatical”.

Defende-se que esta metodologia ativa de descoberta e de resolução de problemas pode ser operacionalizada através de um laboratório gramatical, com uma vertente marcadamente experimental e na qual os alunos têm oportunidade de questionar a língua e de refletir sobre ela de forma crítica, treinando o pensamento analítico e a experimentação (idem). O segundo seminário foi, sem dúvidas, uma das melhores experiências que tivemos, sem descurar do primeiro, houve maior participação e interacção entre os estudantes, professores tutores e preletores.

Considerações Finais

Recorde-se que este relato pretendia apresentar as práticas de lecionação e supervisão presentes no curso de formação de professores do Instituto Superior Universitário da Caála e das escolas de aplicação onde seus estudantes fazem estágio pedagógico, a forma como é encarada e a sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente. Assim, salientamos quatro: *construção de uma visão pessoal do ensino*, *indagação*, *capacidade* e *colaboração*. Nesta perspetiva, na supervisão que efetuamos procurou criar oportunidades para que as estagiárias e a professora tutora desenvolvessem estas competências e se tornassem críticas do seu próprio desenvolvimento profissional no exercício das suas funções no processo de ensino aprendizagem.

Volvidos praticamente cinco meses desde que se deu o pontapé inicial a estágio e supervisão, notámos a interessante e permanente cooperação na troca de experiência com os colegas, estudantes, o professor titular da UC, com os supervisores/orientadores e a direção do ISU-Caála. A motivação e entusiasmo são fundamentais tanto para o professor como para o estudante. O professor motivado torna-se mais criativo nas situações de ensino e nas atividades que propor aos estudantes. Cria, deste modo, um ambiente favorável à aprendizagem que, normalmente acaba por envolver os estudantes.

Para terminar, afirmamos que o estágio profissional foi uma experiência enriquecedora a nível profissional e pessoal, por um lado, a prática de supervisão permitiu-nos encarar atividade do ponto de vista da investigação, ação, análise e reflexão. Por outro lado, a lecionação permitiu-nos trabalhar nas estratégias pedagógicas adequadas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino Primário.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.ª ed.).Coimbra. Almedina.

Gaspar, M. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação. Concepções, práticas e possibilidades*. Gaia: Fundação Manuel Leão

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.* Lisboa: Ministério da Educação.

República de Angola. (2020). *Decreto Executivo n.º 93/20, de 28 de Fevereiro*. Luanda: Assembleia Nacional.

República de Angola. (2018). *Decreto Executivo n.º 205/18, de 3 de Setembro*. Luanda: Assembleia Nacional.

República de Angola. (2017). *Decreto n.132/17, de 19 de Junho*. Luanda: Assembleia Nacional.

República de Angola. (2020). Decreto Executivo n.º 285/20, de 29 de Outubro. Luanda: Assembleia Nacional.

República de Angola. (2021). *Orientações para o Estágio Profissional* Luanda: Unidade Técnica de Gestão/Plano Nacional de Formação de Quadoros.

Silva, C. V. (2010). *Para uma didáctica da Gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua, in XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto, APL, 2010, pp. 717-732.

Vieira, F e Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): CHIMBILI, Nelson Miguel. Supervisão da prática pedagógica: um relato de vivências de estágio pedagógico na formação inicial de professores no Huambo. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.411-423, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Chimbili, Nelson Miguel. (out. 2023). Supervisão da prática pedagógica: um relato de vivências de estágio pedagógico na formação inicial de professores no Huambo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 411-423.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.424-442 | out. 2023.

Importância da Filosofia no desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas

José Blaunde *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2180-5196

RESUMO
Importância da Filosofia no Desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas. Constitui o tema do artigo. O objetivo é de analisar a importância e a empregabilidade da Filosofia no processo de desenvolvimento em Moçambique. A filosofia não é uma especulação sobre um tema ou um domínio à parte. Ela tem as paixões de todo o mundo. Ela é vista como aquela forma de conhecimento humano que apresenta dificuldades de ser justificada a sua pertinência e indispensabilidade. Como explicar ao moçambicano a indispensabilidade da filosofia? A leitura e interpretação de livros constituíram a metodologia aplicada para a efectivação deste texto. Fazer o possível de formas que cada moçambicano perceba que Moçambique precisa de filósofos. Se queremos que o nosso país seja de valores e se desenvolva, deve-se apostar pela filosofia e sobretudo a filosofia do tipo científico.

PALAVRAS-CHAVE
Filosofia; Ciência; Desenvolvimento; Conhecimento

Importance of Philosophy in the development of Mozambique: challenges and perspectives

ABSTRACT
The Importance of Philosophy in the Development of Mozambique: challenges and perspectives. It constitutes the topic of the article. The objective is to analyse the importance and employability of Philosophy in the development process in Mozambique. The Philosophy is not speculation about a separate topic or domain. She has passions from all over the world. It is seen as that form of human knowledge that presents difficulties in justifying its relevance and indispensability. How can we explain to Mozambican the indispensability of philosophy? The reading and interpretation of books constituted the methodology applied to produce this text. To do everything possible in ways that make every Mozambican realize that Mozambique needs philosophers. If we want our country to be of values and develop, one must bet on philosophy and, above all, scientific philosophy.

KEYWORDS:
Philosophy; Science; Development; Knowledge

* Doutorado em Filosofia, Director da Faculdade de Filosofia, Universidade Eduardo Mondlane - Faculdade de Filosofia.E-mail: jose.blaunde01@gmail.com

Pyakupfunika kwa Cidziwizo kudziwa kwa kuluphirika na kuthuthuka kwa Mosambiki: kuwonesa mphanbvu na pinafunika.

MAFALA A KUWANGA
Ndi cipfundziro wa ntemo. Thangwi ndi kufotokoza na pinafunika na mabasa a kupfuna cidziwizo kuthuthuka muno Mosambiki. Kupfuna kudziwa peno mapfudziro a cidzwizo nkhabe kulonga piyapedzi thangwi mapfundziro aneyo. Cidziwizo cisapfuna kuna anthu onsene apadziko. Cidziwizo cisawoneka kuti ndi udziwi kuna anthu anakhonda kudziwa upfundzi awa cidziwizo na kupfunika, anthu a mosambiki anapangwa tani kuti Cidziwizo cisapfunika kakamwedi? Kuwerenga na kuthumburudza mabuku. Ndi nsambo udacitiwa thangwi pawoneke tsamba ixi. Pisafunika munthu na munthu a mosambiki adziwe kuti mosambiki asafuna anyandezero a cidziwizo. Tingafuna kuti dziko yathu ikale na cilemedzo na kuthuthuka, pinafunka kupfundza cidziwizo makamaka cidziwiso cakuapfundza.

MAFALA A KUWANGA:
Cidziwizo; Upfundzi; Uthuthuki; Udziwi

1.Introdução

O presente artigo tem como tema: *Importância da filosofia no desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas.* O tema foi proposto no âmbito das Celebrações do Dia de África que, habitualmente, se comemora no dia 25 de Maio em cada ano. Quando fui solicitado, este ano, para participar nas celebrações apareceu-me de imediato a ideia de pensar sobre a filosofia e sua importância no contexto moçambicano. O objetivo desta comunicação é de analisar a importância da filosofia no processo de desenvolvimento da sociedade moçambicana. Sendo professor de filosofia e tendo feito parte no processo de reintrodução da filosofia, pensei ser pertinente trazer este tema para o debate, que julgo ser atual e pertinente.

A partir do momento em que a filosofia foi introduzida nas escolas secundárias, anos depois as políticas educacionais moçambicanas permitiram que ela fosse ensinada no segundo ciclo em todas as escolas e em todas as secções: Secção de Letras e Secção de Ciências. Pensei de imediato que ela tinha o espaço para ser estudada por todo aluno que passasse para o segundo ciclo e acreditei que pelo fato dela ser ensinada em todas Secções, era sinal que os fazedores das políticas educacionais tivessem percebido a importância e a sua indispensabilidade para a sociedade moçambicana.

Quase no mesmo tempo em que se ia, gradualmente, ensinando a filosofia, foi surgindo o outro problema: o da empregabilidade do graduado da filosofia. Este problema abrangia sobretudo aos estudantes universitários, os licenciados em Filosofia e não aos alunos secundários. Este é um problema clássico, procurar saber, “para que serve a

filosofia", o que é que ela resolve do concreto na vida real de cada moçambicano? Um problema que atravessa em todas fases da história da filosofia embora com dimensões diferenciadas. Viam-se os graduados em filosofia, de modo particular os da UEM, excluídos nos concursos públicos, nem para dar aulas podiam e alguns que tivessem a sorte de serem contratados, não podiam receber como licenciados em algumas instituições públicas. Os quatro anos de formação na faculdade, eram excluídos por completo! Eram desvalorizados sem piedade!

Uma situação que me embaraçou e ganhei coragem de marcar audiências com algumas instituições do Estado, onde tive o privilégio de partilhar com eles sobre o que é a filosofia e o que o graduado em filosofia na UEM ou numa outra instituição poderia trazer como ganho para a instituição ou empresa onde quer que este esteja a trabalhar, visto que estava munido de competências suficientes para desempenhar as funções que lhe são incumbidas. A minha satisfação foi de perceber que alguns dos dirigentes nessas instituições estavam conscientes da importância da filosofia e alguns deles tiveram a sorte de se comunicar com alguns filósofos ao longo do seu percurso de formação. Sem demora percebi o problema do fundo que existia: o problema do imediato, o do umbigo.

Isto motivou-me a refletir sobre este tema e continuarei a trabalhar nele como forma de persuadir a sociedade moçambicana sobre a importância da filosofia, não apenas para processo de desenvolvimento, mas sim para formação do capital humano e sobretudo na construção de uma sociedade justa. A leitura e interpretação de livros, documentos e algumas leis constituíram a metodologia aplicada para a efetivação deste texto. Três pontos por abordar. Para além da Introdução, um Olhar sobre filosofia em Moçambique, os desafios, perspectivas e a conclusão.

2. **Um olhar sobre a Filosofia em Moçambique**

A intenção não é de trazer aqui a historicidade da filosofia em Moçambique, mas permitam-me dizer que, no dia 16 de junho de 2023, a Universidade Eduardo Mondlane celebrou o dia do alumni (Antigos estudantes da UEM). Este ano, pela primeira vez, a UEM decidiu que cada Unidade Acadêmica celebrasse com os seus alumni (Antigos estudantes). A Faculdade de Filosofia como forma de atender o apelo reitoral, organizou uma Oficina Filosófica subordinada ao tema: "Oportunidades e desafios da inserção dos graduados em Filosofia no mercado do trabalho". Os oradores deste tema foram os antigos estudantes da Faculdade de Filosofia, os alumni. O tema em debate centrava-se

sobre a empregabilidade dos graduados em filosofia, visto como uma oportunidade de partilha de experiências dos graduados não só uma oportunidade para que a Faculdade pudesse estar a par sobre a situação concreta dos seus graduados.

Porquê se decidiu trazer este tema em debate? Era para clarificar o que é e se é ou não empregável o graduado em filosofia. Os graduados eram pessoas indicadas para analisar o tema, tomando como base as suas experiências de como se engrenaram no mundo de emprego, estariam em condições de articular, abertamente, o tema para desanuviar a mente dos estudantes e da sociedade, em geral, sobre a problemática da empregabilidade da filosofia. Quando me reunia com os estudantes da Faculdade de Filosofia, onde sou Director, via neles que a moral estava muito em baixo. Via neles manifestações de "angústia" e "expressões de desespero", sobretudo quanto se dizia sobre a empregabilidade da filosofia. Assim, alguns estudantes por saberem desta dificuldade da empregabilidade de filosofia, ficaram sem nenhuma motivação.

A situação torna-se cada vez mais pior quando alguns professores de filosofia, em vez de manifestarem o entusiasmo por pertencerem a esta classe, eram os primeiros a mostrarem este desânimo. Isso verifica-se pelo nível de produção do conhecimento filosófico que é muito baixo, na forma como lecionam as suas aulas e alguns optam por escrever outros conteúdos que não tem um punho da reflexão filosófica. Por isso mesmo, Ngoenha (2004, p.38), filósofo moçambicano, reclama da falta "da existência da filosofia moçambicana" e da existência de uma "tradição filosófica moçambicana".

Uma das turmas reportou-me sobre as aulas de alguns professores nas salas de aulas. Duma forma quase unânime disseram que não estavam satisfeitos com alguns professores pela forma como estes tratavam aos estudantes e sobretudo, na forma como lecionavam as suas aulas de filosofia, pois estes não se identificavam com ela (Filosofia). Segundo eles, alguns estudantes desistiram, perderam interesse de assistir as aulas desses professores e, consequentemente, perderam interesse pela filosofia. "A filosofia poderia ser interessante para as pessoas que não têm uma ligação profissional" (Mcginn, 2007, p. 204). Mas isso depende da forma como a levamos para essas pessoas.

Pelo fato de a filosofia não conseguir resolver o "problema imediato", o "problema do umbigo", da fome, constitui um dilema para esta não ser percebida e apreciada pelos moçambicanos. A situação piora ainda quando um professor de filosofia tem dificuldades de transmiti-la com clareza de formas que suscite interesse, ou ao mínimo exercesse a função duma parteira, como advogava Sócrates, a situação torna-se dramática.

Indaguei! “Estamos a matar a filosofia”! “Nós somos assassinos da filosofia”! Foi neste sentido que McGinn clama (2007, p. 205) a filosofia possa interessar a toda a gente, depende como levamos a ela às pessoas e como faço para que as pessoas se sintam envolvidas. Ele questiona: em filosofia parece que cada geração de filósofos repudia os pretensos da geração anterior, de modo que não há um corpo acumulado de conhecimento filosófico com quem toda a gente possa concordar; os filósofos parecem estar todo o tempo em conflito e indecisos. Para pôr a coisa de forma pouco caridosa (McCain, 2007, p. 209).

Em filosofia parece que nunca chegamos à fase normal, na qual um “conjunto de teoria é geralmente aceite crescendo-se a partir daí; parece que está sempre tudo mais ou menos em causa” (*Ibidem*). Mas nem com isso podemos nos atrever a dizer que os filósofos sejam tolos, sejam inúteis na sociedade. Os filósofos não são loucos no sentido de “falarem sozinhos”. “Talvez até o sejam, mas não mais que qualquer outra pessoa, no outro sentido de ‘isso quer através deles’, no sentido de que são possuídos, habitados pelo sim e pelo não. É o movimento do desejo que, mais uma vez, reúne o que está separado ou mantém distante o que vai junto” (Lyotard, 2012, p. 38). Não! A própria ciência reside neles.

As perguntas da filosofia são mais profundas e mais elevadas do que as da ciência. “A filosofia é o estudo de profundo” (McGinn, 2007, p. 211). Para Lyotard, a Filosofia “não é desejar a sabedoria, é desejar o desejo” (Lyotard, 2012, p. 39). A filosofia não tem o desejo específico; ela não é uma especulação sobre um tema ou um domínio à parte dizia Lyotard. A filosofia tem as paixões de todo o mundo, ela é filha de seu tempo, como diz Hegel citado por Lyotard. Daí que “… a filosofia não está à altura de oferecer soluções aos problemas relativamente aporéticos em volta dos quais se ufana. Um dos seus contributos é tentar elucidar, esclarecer soluções a natureza de tais problemas e pôr em evidencia a variedade de razões que militam em favor de escolhas e alternativas” (Ngoenha, 2004, p. 45).

A lei 6/92 de 6 de Maio dava um lugar privilegiado a filosofia de modo que pudesse ser ensinada no ensino secundário no segundo ciclo em todas as Secções. A disciplina “Introdução à Filosofia” era vista como disciplina transversal e que todos alunos não poderiam concluir a décima classe sem que tivesse aprendido esta unidade curricular. A ideia que se fez passar, penso eu, era de que o Estado estava preocupado em formar um cidadão com uma capacidade crítica, que não se aliena de qualquer maneira. Um cidadão

que tem um sentido patriótico, um cidadão que sabe usar a sua razão e que tem a consciência de que o bem pensar é a base do desenvolvimento. Não basta pensar por pensar, é preciso até pôr em questão o que pensa antes de fazer uso do seu pensamento, para isso carece do conhecimento filosófico.

A forma como o currículo estava concebido permitia que o aluno ao terminar o secundário pudesse ter noções de alguns valores que orientam uma sociedade democrática, tais como: justiça social, bem comum, a ética, a moral etc. Esta perspectiva alinha-se no testemunho de Ngoenha, nos seguintes termos:

> Assim decidi propor um curso de filosofia aculturado às preocupações reais de Moçambique, para levar a filosofia a ser um parceiro sério na elucidação dos problemas e das suas causas, mas também na busca de soluções…identifiquei três campos fundamentais da possível contribuição da filosofia em Moçambique: epistemologia, política e ética (Ngoenha, 2004, p. 79).

Em novembro de 2018 foi promulgada a proposta da revisão lei que alterava a lei do Sistema Nacional de Educação. Esta revisão foi justificada como forma de adequar ou harmonizar com a Comunidade de Desenvolvimento de África Austral, abreviadamente conhecida por SADC, onde o nosso país é signatário na área de educação e formação. Não fiquei preocupado, mas perturbado com os fundamentos que justificam esta alteração que tentam subalternizar a Filosofia. Na perspectiva dos fazedores desta lei, a educação que visa o desenvolvimento sustentável deve formar tendo em vista o presente e o futuro para garantir a continuidade das novas gerações. O que significaria isso para nós como moçambicanos? Seria educar no sentido de se garantir a “manutenção do Estado Nação, do reforço do patriotismo da unidade nacional, do amor ao outro, ser solidário entre moçambicanos”?

Como se pode explicar assim tanto esforço de tentar reduzir a filosofia do ensino secundário, em todas secções, e reduzir o número dos alunos no secundário que devem ter contacto com ela. Para onde foi aquela ideia inicial que levou o Estado a introduzir a filosofia nas escolas secundárias em todas as secções? Será que isso depende de cada ministro que entra no Ministério de Educação ou no outro ministério que lhe autoriza a demolir tudo que encontrou? Como é que se pode falar da estabilidade das políticas educacionais dum Estado com este tipo de procedimento? Moçambique não precisa formar um cidadão com uma mente clara? Com uma consciência crítica? Devemos perceber que o “valor da filosofia não está na aquisição daquilo que se chamava

´conhecimento positivo´ como acontece com o valor da ciência, mas antes no alargamento do alcance imaginativo das nossas mentes e na consciencialização de que a ignorância faz parte da condição humana" (Mcginn, 2007, p.222).

É neste sentido que deveríamos perceber a filosofia como "uma forma de pensar que nos possibilita compreender melhor o próprio sentido da nossa existência" (*Ibidem)*. Com isso não quer dizer que as outras ciências e as outras formas de conhecimento humano não possam ajudar-nos a compreender as nossas formas de existência ou "o nosso modo de existir". Mas a sua forma de compreender o modo de existência humana não é igual, a filosofia tem um jeito particular e insubstituível, e até se pode dizer que, por vezes, sem a Filosofia, a nossa visão sobre a nossa existência humana fica confusa, como bem diz Descartes que "viver sem filosofosar é, propriamente, andar com olhos fechados, sem fazer o esforço de abri-los". Devo citar Descartes.

Estou consciente, como disse acima, que a filosofia não substitui a ciência e as outras formas do conhecimento humano, mas deve ficar claro que existe entre eles uma íntima relação entre si, elas se interligam, precisam uma das outras, se complementam, aquilo que chamaríamos de anel epistemológico proposto por Edgar Morin.

A filosofia é uma forma de pensar que nos possibilita compreender melhor quem somos, em que mundo vivemos: em suma, nos ajuda a entender melhor o próprio sentido da existência, assim como, as outras ciências também nos ajudam a compreender o nosso modo de existir. Mas a filosofia tem uma forma particular, como disse acima. Consiste na avaliação crítica das crenças e das convenções humanas. É actividade mental voltada a justificar racionalmente aceitação ou recusa daquelas crenças que são comumente tidas como válidas, incluindo a ciência. É nesta senda que se diz "a filosofia não substitui a ciência e as outras formas de expressão cultural (…). A filosofia e as outras formas de cultura e de sensibilidade têm uma íntima relação entre si, elas se interligam, precisam umas das outras, se complementam" (Severino, 1993, p.11).

A compreensão do sentido da nossa existência só é possível ser compreendida dentro do nosso contexto, dentro da nossa realidade, do que vivemos dia a pós dia, para fazer filosofia não precisa de ir a China, Europa muito menos nos estados unidos, mas aqui, na nossa sociedade, no mundo da nossa contemporaneidade. "O ponto de partida de qualquer Filosofia é o contexto, o que faz a sua universidade são as suas respostas que podem atingir dimensões que ultrapassam o âmbito de um contexto particular" (Ngoenha, 2004, p.1).

A Filosofia encontra-se imbuída nesta realidade que nós vivemos e é nela onde se desdobra o sentido da nossa existência. “O processo de filosofar é um trabalhar necessariamente com conceitos e com uma linguagem, só que situados num plano específico, distinto daquele das ciências e das outras formas de conhecimento” (*Idem,* 12). É por isso que as vezes a filosofia seja considerada de um domínio do saber humano muito difícil, não efetivamente que ela seja difícil em relação a linguagem de outros domínios de conhecimento humanos, mas ela é diferente de outras formas de conhecimento humano. A linguagem da Filosofia, ninguém duvidaria, estamos muito bem claros sobre isso, é abstrata, mesmo assim ela traduz a realidade concreta, onde se realiza a nossa experiência existencial. A filosofia leva-nos a pensar sobre a existência humana dentro do seu contexto cultural. “É uma busca que se realiza na contemplação de verdade- verdade que só se atinge através da intuição intelectiva de formas abstratas” (Marcondes; Franco, 2011, p. 9).

Preocupa a qualquer um, ver a filosofia a ser afastada ao maior número dos alunos que estudam ciências naturais e matemáticas. O que está por de trás desta tentativa de afastamento? Está claro que todo esforço, talvez, seja para satisfazer os interesses políticos da SADC? Mas se for isso, o que valha apena são os interesses políticos da SADC, em detrimento do desenvolvimento do capital humano em Moçambique? Foi a filosofia que iluminou aos decisores ao ponto de conhecer os conceitos que norteiam a educação, os fundamentos que eles usam para alicerçar a sua ação, buscaram da filosofia. Porquê afastar a ela do alcance de todos os alunos e estudantes? Que futuro de cidadão se pretende formar? Projecta-se um cidadão que não tenha ferramentas necessárias de análise para formular um raciocínio com correctez? Que não tenha um espírito crítico? Para melhor sugar os seus bens, sem que estes tenham consciência?

É aqui de facto, onde reside o fundamento do porquê trazer este tema, para mostrar a importância da filosofia e sua relevância no desenvolvimento de um país, razão pela qual se pensa que seja premente deixar a filosofia ao alcance maioritário da classe jovem estudantil. Mazula já dizia: a filosofia é a última instância do desenvolvimento do espírito humano, e devido a isso, a filosofia tem sido a principal ciência que recebe vénias ao longo dos tempos.

E como é que nós tentamos afastá-la? Assim ainda com Mazula (2005, p. 53), a ideia de uma sociedade democrática que os políticos procuram vulgarizar, remonta a Grécia Antiga quando os gregos discutiam em relação a melhor forma de como uma

sociedade devia se organizar. Foram os filósofos que tiveram esta preocupação até propuseram os sotemas de governação. Basta pensarmos da Democracia, Sócrates está presente, a Democracia liberal, estão presentes Spinosa, Locke, apenas para dar exemplo. Voltando ainda para Mazula, citando Dyson e Rawls entende que "uma sociedade democrática é aquela que se governa na ´justiça como equidade´ para a criação de riquezas. Sair da pobreza e distribuir a riqueza é uma questão ética" (Mazula, 2005, p. 54) e ética é uma disciplina necessariamente filosófica.

O acto de introduzir a Filosofia nas escolas secundárias para que fosse ensinada em todas as secções, parecia ser o comprometimento dos decisores em ver no futuro próximo uma sociedade moçambicana com cidadãos conscientes com capacidade crítica, característica fundamental para desenvolver um país.

Penso que foi neste âmbito em que a filosofia aceitou o chamamento curricular porque acreditava que, "cobraria a clássica dívida contraída pela política ao vitimar Sócrates". E longe de perceber que a política moçambicana, entendia que depois de atingidas as aspirações que estiveram por detrás do chamamento da filosofia para fazer parte do leque curricular, afastaria ou reduziria a mesma do currículo nacional. A revisão da Lei do SNE que dava brilho a filosofia nas escolas secundárias a nível nacional vê-se hoje, a filosofia rejeitada, uma tentativa de suicídio, encostando-a a margem do Grupo de Ciências com Desenho e Biologia. Questiono ainda: porquê esta atitude? O que é que ela teria feito? Estão mesmo dispostos em formar o futuro cidadão sem a consciência do que significa ser cidadão? Acham que é retirando a Filosofia que se possa desenvolver o país?

No fundo percebem-se as razões! Como acima já disse, têm receio, medo do caráter originário da filosofia: "a busca incessante da verdade e não a sua posse". Pensar coisas sublimes e não imediatas para resolver o problema do umbigo. Pessoas preferem rejeitá-la, "é um jogo inútil e estéril de palavras" ou que é muito difícil e "só é útil e interessa a pessoas especiais" e muito inteligentes. A indispensabilidade da filosofia e concordo plenamente com Mazula quando diz que a filosofia é a busca pelo sentido da existência humana. Ora, nenhum homem na terra seja ele moçambicano ou não, político ou comerciante vive o quotidiano sem um sentido para o seu trabalho, para a sua relação com as pessoas, para o amor, para amizade, para a ciência, para a educação e para a política.

Moçambique é um país que conheceu duas guerras fortes e sangrentas: a guerra de 10 anos, a que chamamos a de libertação de Moçambique e a de 16 anos, aquela encadeada pela RENAMO e Governo de Moçambique. Moçambique proclamou a sua Independência em Junho de 1975 e também assinou o acordo Geral de Paz e, recentemente, o outro acordo denominado DDR. Face a essas vicissitudes que o país atravessa, era necessário esforçar, encorajar o ensino de Filosofia no Sistema educacional moçambicano. Para que se possa alcançar esse sentido, é necessário compreender de forma significativa, a nossa realidade moçambicana, o mundo de nossa contemporaneidade porque é nele onde se desdobra a nossa existência.

Percebe-se, claramente, que o caráter pragmático de uma atividade é quando ela é útil, tem um efeito prático, concreto, aplicável a ação, ao contrário de uma atividade puramente especulativa, abstrata, sem eficácia no concreto. É neste caráter pragmático onde se encontra a evidência do conhecimento científico moderno, a ciência caracteriza-se pela eficácia na manipulação e na exploração da Natureza. É a forma mais sofisticada e elaborada de civilização da atividade transformadora da natureza pelo homem. Portanto, as explicações elaboradas, os sentidos constituídos, a compreensão propiciada sobre a realidade está, de algum modo, ligado diretamente a condução do alcance de aspectos concretos e imediatos da vida dos seres humanos.

Parece não ocorre o mesmo com a filosofia. É difícil entender o seu relacionamento direito com as exigências do sobreviver e com as necessidades imediatas dos homens. E a ausência desse caráter pragmático e utilitário da filosofia tem sido motivo de inúmeras e severas críticas a essa forma de pensar e de conhecer, acusada então de se transformar num refinamento desvairado do procedimento intelectual. Há dificuldade de perceber-se a necessidade do estudo e ensino da filosofia, facto que introduz o desafio de fazer compreender aos cidadãos moçambicanos, sobretudo a classe dos decisores políticos, sobre a finalidade e utilidade do conhecimento filosófico.

A forma filosófica de conhecimento apresenta-se como busca ilimitada de mais sentido, de mais significado, o que transforma a filosofia num esforço do espírito humano com vista a dar conta da significação dos aspectos da realidade com maior profundidade possível e sempre em relação a significação da existência humana. É a tentativa de compreender o sentido mais radical de todas as coisas, independentemente, da sua civilização imediata.

O moçambicano deve perceber que o desenvolvimento do Ocidente não consistiu em banir a filosofia, pelo contrário foi a partir do casamento destes dois e mais saberes humanos. Neste contexto, Descartes entende que "a filosofia se estende a tudo o que espírito humano consegue saber, que deve crer ser ela apenas que nos distingue dos selvagens e bárbaros, e que um Estado é tanto mais civilizado e polido quanto melhor aí os homens filosofam e assim que o maior bem de um Estado é possuir verdadeiros filósofos" (Descartes, 1998, p. 27). É aqui onde Descartes encontra a indispensabilidade da filosofia em regrar os costumes, e conduzir-nos na vida do que o uso dos olhos para nos guiar os passos.

Para os homens, conhecer é um impulso como que natural e instintivo no sentido em que ele brota espontaneamente, confundindo-se na sua origem, com o próprio impulso da vida. A consciência emerge e se desenvolve como estratégia da vida, integrando o equipamento de ação do homem com vista a sua sobrevivência. O pensar surge, assim concomitantemente ao agir, com ele se confundindo. O comportamento não anterior à ação, pois surge no próprio fluxo do agir (Severino, 1993, p.19).

Hegel (2006, p. 37) afirmara que a filosofia é um ato livre, não egoísta; livre, pois esvaneceu-se a angústia do desejo; é um fortalecimento, uma elevação e consolidação do espírito em si; uma espécie de luxo permanente na medida em que o luxo caracteriza as satisfações e ocupações que já não pertecem à necessidade externa enquanto tal. O espírito de um povo conseguiu já livrar-se da apatia indiferente da primeira vida Natural.

Hegel começa mesmo por esclarecer a necessidade do homem da sua vida natural imediata. Porque este nível não pode atingir a filosofia. Para atingir este nível há aqui necessidade de cada moçambicano meter-se no processo de discernimento mesmo reconhecendo não ser um processo fácil. Isto porque na época de Hegel, a filosofia "não é um sonambulismo, é antes consciência mais desperta, e o seu despertar sucessivo é, justamente, a elevação de si mesmo para lá dos estados da unidade imediata com a natureza" (*Ibidem*). Hegel não ficou alheio em relação ao desenvolvimento. O progresso e o desenvolvimento para ele, é a diversidade da cultura, do conhecimento e sobretudo do conhecimento filosófico.

O que o homem tem de mais sobre do que o animal o tem mediante o pensamento. Tudo o que é humano só o é na medida em que o pensamento está aí em acção. Pode aparecer como quiser se é humano, só o é graças ao pensamento. "Só por este é que o homem se distingue do animal" (*Idem*, p. 67).

O pensamento só é eficiente, ao produzir-se; produz-se através da sua própria atividade; e esta atividade não é imediata, não é para resolver o problema do umbigo, mas sim deve-se produzir a partir de si próprio. Só a filosofia que pode assim produzir. “O pensamento é a substância universal do espírito, a partir dele se desdobra tudo o mais. Em todo o humano, o eficiente é o pensar, o pensamento” (*Ibidem*) é neste sentido que Hegel diz que a Filosofia, “ensina-nos a pensar, ensina como aí nos devemos comportar” (*Idem*, p. 69).

O homem identifica-se e dá sentido da sua existência pelo conhecimento. O conhecer é próprio do ser humano e no sentido geral “conhecer é descrever para reconhecer” (Bachelard, 2004, p. 12) e esta descrição requere um esforço como entende Severino (1993, p.22) que o conhecimento, no sentido geral, é o esforço do espírito humano para compreender a realidade, dando-lhe um sentido, uma significação, mediante um estabelecimento de textos aptos a satisfazerem as exigências intrínsecas de sua subjectividade.

A filosofia constitui uma das formas peculiares desse esforço do espírito humano na busca da compreensão, do sentido das coisas. Porém, quando se fala do conhecimento humano a filosofia é vista como aquela forma de conhecimento humano que apresenta dificuldades de ser justificada a sua pertinência e indispensabilidade para o ser humano. Foi neste sentido em que Lyotard, dirigindo-se aos seus estudantes, disse: “para a maioria das pessoas, para a maioria de vocês, a Filosofia está ausente de suas preocupações, de seus estudos, de sua vida” (Lyotard, 2012, p. 24).

3. **Desafios e Perspectivas da Filosofia em Moçambique**

Falar de desafios da Filosofia em Moçambique pode constituir uma tarefa fácil por um lado, na medida em que ela é usada com frequência, mesmo sem saberem o que ela, efetivamente, significa, mas consta no vocabulário quotidiano de cada um. Tem sido comum ouvir, no dia pois dia, de forma singular ou coletiva, nas instituições públicas e privadas, nas organizações governamentais e não governamentais, em associações, em instituições religiosas, nas escolas e nas universidades expressões como essas “a nossa filosofia é…”, “a filosofia do nosso plano é…”, “esta foi a filosofia que orientou este trabalho…”, “esta é a nossa filosofia do jogo...”, “a nossa filosofia do negócio...”, tratando desta forma a filosofia como se fosse uma estratégia, como uma regra e como uma forma de ser e estar. Por outro lado, pode-se dizer que não é difícil. Ora, quando usam este

conceito filosofia, tem sido consciente do que, efetivamente, ela é? Ao usarem este conceito nesses contextos, sabem, de fato, o que a Filosofia significa? Sabem para que ela serve? Sabem que ela indispensável para o ser humano?

É aqui de fato onde reside o maior desafio de como explicar ao moçambicano a indispensabilidade da filosofia, não apenas para a sociedade moçambicana, mas para qualquer sociedade humana. Um ensaísta e poeta americano Kenneth Resxroth citado por Marcondes e Franco (2011, p. 24) diz que a filosofia "é um método complicado que serve para evitar todos os problemas importantes da vida".

É de fato desafiante falar da importância da filosofia para quem tem uma barriga vazia, para quem habituou a estender mau para receber, para quem espera dos outros para lhe dizer que isto é correto, aquilo não é, para quem não sabe dizer, por si só, o que é justo, e o que não é. É desafiante para uma pessoa que tem dificuldades de acreditar na potencialidade que ele tem de se desenvolver. É difícil para quem não acredita que o conhecimento científico não cai de paraquedas e nem depende de outra pessoa, mas de si mesmo e dentro do seu contexto.

Kenneth Resxroth, o poeta e ensaísta, questiona: quem procuraria um filósofo quando o que está em questão é algo crucial em sua vida? Eu dirijo esta pergunta a cada moçambicano. "Se a mãe do estudante de filosofia morre, se sua namorada se engravida, se ele é acometido de uma doença abominável e fatal, ou se decidiu tornar-se um pacifista convicto que se recusa a lutar na guerra, será que procuraria o seu professor de filosofia para se aconselhar?" (Marcondes, Franco, 2011, p. 24). A resposta é certa "NÃO".

O historiador americano William James Durant declarou que "a Filosofia está morta". O autor com esta afirmação queria dizer que nos dias de hoje ninguém mais pensaria em condenar à morte um filósofo por emitir a sua ideia, como foi feito a Sócrates, Giordano Bruno, Galileu Galilei, Jerónimo Savonarola, apenas como exemplo ilustrativo, "não porque os homens tenham se tornado mais sensíveis quanto a matar alguém, mas porque não há nenhuma necessidade de matar os que já estão mortos" (*Ibidem*). Esta afirmação não tardou em ser secundada:

Em um mundo de guerras e mudança de princípios, armado com bombas e tecnologias que carecem de princípios, o mais alarmante não é o que os filósofos dizem, mas o que deixam de dizer. Quando a razão é derrotada, paixões cegas tornam-se violentas, questões urgentes se acumulam, os homens procuram a orientação de

cientistas, psiquiatras, sociólogos, políticos, historiadores, jornalistas até pouco tempo eram distantes, estão mais próximos dos interesses imediatos e intensos da humanidade do que a maior parte dos filósofos, que hoje se tornaram técnicos acadêmicos obscuros (*Idem*, p. 24).

Se a partir do próprio filósofo que não exerce efetivamente o seu ente de ser filósofo é mais difícil ainda fazer acreditar ao outro que a filosofia é importante se ele mesmo não conseguiu mostrar esta importância. Deixou de se preocupar com problemas relativos a condição humana. O filósofo transformou-se em tecnocrata logicista e puritano linguista que tornou a filosofia irrelevante porque ele já não se identifica com ela, porque vive e coloca em primeiro lugar o seu problema do umbigo. Já não tem tempo para fazer uma "ruminagem" dos problemas que apoquentam a sociedade.

Durant também reconheceu que os filósofos foram admirados ao longo da história: por exemplo "Aristóteles foi tutor do Alexandre o Grande, Agostinho foi considerado Santo, Voltaire em uma cédula francesa, Kant e Schopenhauer aparecem em selos alemães". Esses são apenas exemplos que ilustram de que o filósofo produz resultados imediatos para sociedade. Mas o empreendimento do filósofo é de se "esforçar por compreender o que seus contemporâneos se contentam em viver. A compreensão do filósofo é anterior à dos homens de seu próprio tempo" (*Idem*, p.26).

Foi neste sentido em que se diz que é preciso traçar uma demarcação entre a ideologia e o bom senso, com vista a fazer com que se dialogue entre a filosofia e a ciência e que deve constituir-se a tarefa fundamental do filósofo moçambicano. Quando se introduziu a filosofia nas escolas secundárias em todas secções, esperava que ela passasse a representar o gênero da primeira necessidade para os moçambicanos. Esperava-se ver a cada moçambicano a sentir a necessidade da filosofia como se tem a necessidade de "comer ou beber água".

Moçambique está independente desde 1975. Uma independência que nuca trouxe uma paz duradoira aos moçambicanos. Viveu-se a guerra dos 16 anos entre o governo moçambicano e a Renamo, que culminou com assinatura do acordo geral de paz em Roma; mesmo assim, o moçambicano nunca viveu em paz. Hoje, os moçambicanos vivem a nova situação de "guerra" na província de Cabo Delgado que até agora não se sabe qual será o desfecho desta realidade. O que verifico é que o moçambicano nasce, cresce até a idade adulta vivendo em ambiente de guerra. Isso não é difícil de perceber, basta lembrarmos que a colonização durou 500 anos, equivalente a 5 séculos. Durante

este tempo, ele era obrigado a estudar até quarta classe para garantir a comunicação entre o colono e o colonizado.

Segundo Blaunde (2018, p.403), a colonização não ocupou apenas a terra, o espaço geográfico, mas a mente humana. O colono trabalhou, negativamente, a mente do moçambicano ao "ponto deste rejeitar-se a si mesmo". O primeiro estágio da importância da filosofia assume-se como um desafio para todo o moçambicano em permitir que tome consciência de si mesmo. Todas as diversidades existentes em Moçambique devem-se a falta do ensino verdadeiro da filosofia em todas áreas. O filósofo francês René Descartes já advertia:

> viver sem filosofar equivale, verdadeiramente, a ter os olhos fechados, sem nunca procurar abri-los, e o prazer de ver todas as coisas que a nossa vista alcança não se compara à satisfação que confere o conhecimento do que se encontra pela filosofia; e enfim que este estudo é mais necessário para regrar os costumes, e conduzir-nos na vida, do que o uso dos olhos para nos guiar os passos. Os brutos animais que apenas possuem o corpo para conservar, ocupam-se, continuamente com procurar alimentá-lo; mas os homens, cuja parte principal é o espírito, deveriam primacialmente empregar o tempo na pesquisa da sasabedoria, o seu verdadeiro alimento (Descartes, 1998, p. 28).

A Filosofia recebe qualquer nome pejorativo e toda a negatividade e improdutividade é imputada a ela. Mas o que fazer para que ela não seja imputada tudo isso? De fato, ela não é pragmática, porém ela não é tudo isso que lhe é imputada. Ela tem o seu característico; a leitura, o diálogo e a reflexão constitui o maquinário capaz de moldar o espírito. Mas isso não resolve o problema do imediato, do "umbiquismo" que o moçambicano quer. É como diz Nalini (2010: 18) que a filosofia é tema permanente na história da humanidade. Nalini sem rodeios e convencido por aquilo que a filosofia é o que pode fazer, sanciona: "a filosofia cuida não só daquilo que é – a teoria-, mas também da sede da justiça- que é a ética e, finalmente, do caminho da salvação – amor à sabedoria" (Nalini, 2010, p. 26). Mais adiante Nalini considera a filosofia como "importante ingrediente de uma formação integral, a filosofia ajuda a viver, facilita a compreensão da vida, estimula a aceitação das diferenças e a assimilação do inexplicável" (*Ibidem*).

Se os moçambicanos verdadeiramente apostarem na filosofia serão ajudados, sem nenhum equívoco, a escavarem as profundezas das suas consciências, suscitando desta feita a fome do saber e este escavar da consciência vai permitir ainda a cada moçambicano estimular a sadia curiosidade "repelir comodismo de se satisfazer com o

que é fornecido. Perscrutar a complexidade, abrir veredas novas formular alternativas" (Nalini, 2010, p. 27), pioneiras que permitam o desenvolvimento do capital humano.

Como fazer compreender a cada moçambicano que o desenvolvimento de Moçambique passa necessariamente pelo desenvolvimento do capital humano e este só é possível se a nação moçambicana tiver o domínio da filosofia, "o estudo da sageza". Não basta pensar, precisamos saber pensar. E este conhecimento humano como diz Descartes, acima já citado, nos distingue dos outros animais, dos selvagens e bárbaros. O filósofo francês assevera ainda dizendo que "cada nação tanto mais civilizada e polida quanto melhor aí os homens filosofarem e assim que o maior bem de um Estado é possuir verdadeiros filósofos" (DESCARTES, 1998, p. 27).

Temos que continuar a fazer tudo que possível de formas que cada moçambicano perceba que Moçambique precisa, urgentemente, de pessoas capazes de pensar. Precisa de filósofos naquele sentido de "amigos de sabedoria"; de poetas que inspirem os seus sentidos intuitivos, precisa de um Moçambique com pessoas cada vez mais sensíveis. Por isso, o seu grito é que se queremos de fato, que o nosso país seja de valores e se desenvolva, deve-se apostar pela filosofia e sobretudo a filosofia do tipo científico, não apenas como uma disciplina, mas como aquele conhecimento que dá oportunidade sedutora a cada moçambicano de se conhecer melhor e de fazer melhor uso para vir "extrair suas potencialidades".

Se levarmos a sério o conhecimento filosófico, a nossa pátria amada, evitará muitas das catástrofes registradas no passado recente, por ex: a guerra civil, o terrorismo e prenunciadas para o futuro próximo, qual ameaça grave para os destinos da nossa sociedade. Justifica-se, assim, o ensino da filosofia, como um eixo fundamental na formação de qualquer moçambicano, Nalini, citando Karl Popper dizia:

> a filosofia busca sempre conhecer o objecto de forma crítica radical e em sua totalidade. Neste sentido, o conhecimento filosófico é aquele que busca compreender os fundamentos de um determinado objecto cognoscível ou do próprio conhecimento sobre ele. Isso não significa que o conhecimento filosófico encontre os fundamentos verdadeiros (…) o conhecimento filosófico pode nascer em qualquer espaço, sobre qualquer objecto e qualquer momento. Sua essencialidade está em impedir a dogmatização de qualquer um dos demais conhecimentos. A filosofia é, por essência, antidogmática; se se tornar dogmática, Filosofia não é (NALINI, 2010, p. 30).

Professora da Universidade de Newcastler Mary Midgley dizia que a filosofia “não é uma questão de resolver um conjunto fixo de enigmas. Pelo contrário, envolve descobrir as muitas formas particulares de pensar que será mais útil à medida que tenhamos de explorar este mundo em constante mudança” (MIDGLEY, 2018, p. 12). Como mundo, incluindo a vida humana, muda, constantemente, os pensamentos filosóficos nunca são finais. O seu objetivo é sempre o de nos ajudar na presente dificuldade, posto que a filosofia tenta descobrir as formas de pensar que melhor ligarão estas várias visões - incluindo as científicas

Conclusão

Chegado aqui, posso dizer que não se trata de conclusão porque um tema como este súper atual, que civo em cada dia, não se pode concluir. A minha intenção é mesmo de considerar como ponto de partida que me permite questionar: porque é que as pessoas precisam de estudar a filosofia? Porque “explica as relações entre as “diferentes formas de pensar”. A Filosofia mapeia os diferentes caminhos que “o pensamento pode seguir”. Só por esta característica de mapear caminhos diferenciados do pensamento torna ainda mais importante o seu ensino nas escolas secundárias e nas universidades, fato que fortifica a minha contínua recomendação para que nos mantenhemos firmes nesta longa marcha da necessidade do ensino deste milionário saber humano que tem a mesma idade da existência do Homem.

Filosofia é algo que o Homem tem se ocupado desde que a humanidade existiu. A tentativa que as pessoas têm de recusar a filosofia é pelo fato de ela não resolver, a priori, os problemas existenciais do dia-a-dia. Sobre este fato estou consciente! Mas é preciso que cada moçambicano saiba que os países desenvolvidos têm a filosofia como pilar do e para o seu progresso e a partir dela que resultou todas as outras ciências. Sobretudo nos países em via de desenvolvimento, como o nosso, ela é colocada na subalternidade pelo fato de não resolver, a prior, problemas concretos, fundamentalmente, relativos ao provimento de bens materiais e de consumo imediato. Ela, na verdade não está para isso, é para problematizar e fazer pensar de forma correta sobre o processo da produção, providência, distribuição dos tais bens materiais e, consequentemente, sua vinculação ao respeito pela dignidade da pessoa humana, uma realidade que não se devia subalternaizar a qualquer bem material.

Filosofar incomoda, mas é indispensável para a vida humana, ela é essencial para trazer equilíbrio, discernimento e proporcionar valores, pois uma “excelente maneira de filosofar consiste no enfrentamento de alguns temas de permanente cogitação humana. Sobre eles pode-se nutrir algum conhecimento ou intuir necessidade de se aprofundar” (Idem, p. 30). Para além de nos fazer “pensar duma forma correcta”, a Filosofia nos “torna humildes” foi neste sentido em que se possa perceber a máxima socrática “sei apenas que nada sei”. Esta máxima não nos revela apenas em que aquilo que ele sabe em relação ao que não sabe seja imenso, mas é uma atitude de humildade em que ele reconhece que ninguém sabe tudo. “todos sabemos alguma coisa” e a filosofia nos remete em procurar saber mais.

O ensino de Filosofia nas escolas, em todas as secções, vai permitir que ela, junte “os aspectos da vida que não foram ainda adequadamente ligados”, de modo a constituir uma imagem do mundo mais coerente e manuseável. E essa imagem do mundo coerente não é um luxo que possa beneficiar apenas uma pessoa na sua singularidade, mas sim ser algo de que todos precisamos para as nossas vidas. Com o ensino da filosofia nas escolas há espaço para construção de uma sociedade mais humanizada e Moçambique a curto ou longo prazo terá um cidadão consciente da razão da sua existência neste mundo.

Não tenho dúvidas de que a ciência, contrariamente, da filosofia tem apresentado eficácia na resolução dos problemas do umbigo, do imediato e da sobrevivência dos moçambicanos. Esta situação não acontece com a Filosofia. Não é fácil compreender o seu relacionamento direito com as necessidades imediatas dos homens. Esta ausência do pragmatismo utilitarista da filosofia tem sido o motivo de várias críticas, severas, rigorosas e até a tentativa de a excluir.

REFERÊNCIAS

BLAUNDE, J. (2018). *A Filosofia do conhecimento científico de Gaston Bachelard: uma urgência para epistemologia africana.* Maputo: Imprensa Universitária.

DESCARTES, R. (1998). *Os princípios da filosofia*. Trad. Alberto Ferreira. Lisboa: Guimarões Editores.

LYOTARD, J-F. (2012). *Por que filosofia.* Trad. Marcos Marcionilo, Paris: PUF.

MARCONDES D; FRANCO I. (2011). *A Filosofia*: *O que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar.

MAZULA, B. (2005). *Ética, educação e criação da riqueza*: *uma reflexão epistemológica*. Maputo: Imprensa Universitária.

MCGINN, C. (2007). *Como se faz um filósofo*: *a minha viagem na Filosofia do séc. XX.* Trad. Célia Teixeira, Londres: Editorial Bizâncio.

MIDGLEY, M. (2018). *Para que serve a Filosofia? um manifesto*. Trad. de Pedro Vidal. Lisboa: Bertrand.

NALINI, J. R. (2013). *Porque Filosofia*? 3.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 3

NGOENHA, S. E. (2004). *Os Tempos da Filosofia: Filosofia e democracia moçambicana.* Maputo: Imprensa Universitária.

SEVERINO, A. J. (1941). *Filosofia*. São Paulo: Cortez

Recebido em: 04/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): BLAUNDE, José. Importância da Filosofia no desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.424-442, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Blaunde, José (out.2023). Importância da Filosofia no desenvolvimento de Moçambique: desafios e perspectivas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 424-442.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.443-452 | out. 2023.

Tradução para xitswa: A ku hlawutela munu wo hanha

Itélio Joana Muchisse *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2356-7267

Texto traduzido: MUCHISSE, Itélio Joana; ARMANDO, Armindo. A definição de ser humano: contexto e perspectiva. **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, 9 (21): 311-320, setembro a dezembro de 2022.

KATSAKANHU
Ka masiko ya nhamwaka, a ku pima ka rangelisisiwa hi kpta ya zwi wotiso zwo hambana-hambana, lezwi zwingota combisa aku kukaratiseka ka mimoya ya vanu wo hanha hi mahanhelo ni wu nhamwaka. A kutikombekisa ku laviwa hi tamu wa vanu, lava zwotle wa fanako. Kambi a wu luleki ga misava ginga kumeka loku yihe kona lhonipho ni munu waku hanha. Ku laveka ku djwala namutlha a kuva ma kumeka masimu ya mandziko, laha munu waku hanha angave a kulisiwa na a tiva ma mamahelo ka ndawu yakwe. Helha ka lezwo, a ku ti nhimisela ka munu wo hanha kulava ku yena wutsumbu a rangisa a tlanganu ni wunene ka wanu. A mukwepa lowu wu mahiwa hi mipimiso, ndzene ka landziselo wa mabuko.

MAGEZU YA KU LANDZISETA
Munu Wo Hanha, Ku Hanha Hi Txitsungu, Antopologia.

A definição de ser humano: contexto e perspectiva

RESUMO
No quotidiano da comunidade, a moral encontra momentos de questionamento porque o espírito humano vive em encruzilhadas e incertezas. A luta pelo estatuto e pela representação individual é forte. O propósito de justiça universal é o respeito pelo ser humano. É necessário conceber o contexto actual para melhor interpretar os possíveis futuros do ser humano enquanto um sujeito de acções e de posições num contexto específico. Ademais, o seu posicionamento deve ser em prol do Bem-Comum. O Artigo é fundamentalmente teórico como um aporte bibliográfico, cujo método empregado foi o hermenêutico.

PALAVRAS-CHAVE:
Ser Humano; Sociedade; Antropologia.

* Licenciado em Ensino de História e Filosofia pela Universidade Save; Mestrando em Direitos Humanos, Justiça e Paz pela Universidade Católica de Moçambique em Xai-Xai; Estudante de Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Campus Feira de Santana), Pesquisador, Jornalista e Consultor. E-mail: iteliobango@gmail.com

The definition of human being: context and perspective

ABSTRACT
In the daily of the community, morality finds moments of questioning because the human spirit lives at a crossroads and uncertainties. The struggle for status and individual representation is well protected. The purpose of universal justice is respect for human beings. It is necessary to conceive the current context to better interpret the possible futures of the human being as a subject of actions and positions in a specific context. Furthermore, its positioning must be in favour of the Common Good. The article is fundamentally theoretical as a bibliographic contribution, whose method was hermeneutic.

KEYWORDS
Human Being; Society; Anthropology.

Kusangulisa

A mitsalwa leyi yi hambunhetana ni mi wula-wulwa mayelanu ni munu wa kunga na a hanha, kunga migondzo yi tovi yi veketa a mabuku ya “ANTROPOLOGIA”, loku va wulawula, lava va rangileko hi mi gondzo yo tsalwa. Kani lezwo, a mitsalwa yakona ya hi hambunheta loku hi wula-wula hi timaka to hlawutela munu wo hanha. A migondzo yi fambisiwa hi mabulu yo tsalangana “dialéctica”, na hi mahisa a ku pimisela ka mipimisu ya vamwane vanga pimisa, na va kumeka África ni matiku yavona, kambi a hi tatele a magesu yadzwe, wo kota wa engisele va maka, loku ndota yive yi hlawutela a kumbaliwa ka munu wo hanha. Kambi, hi matselo mamwani, vona watsalili lezwaku a munu wo hanha a lava ku hambunhetisiwa hi timaka, nakari ahi mulhaise wa mipimiso ya lhaiseko ni wu yakeleni a ta kota a ku yaka a lhengeletanu wa vamakandzwi, kani txitsungo txa tiko ga wawasati ni wawanuna, hi titanga to hambana.

A mukwepa lowu wukumeka ni muni wa zwi gava, na kuhi txo sangula letxi txi tisaku a maka ya ku thlarihisa a wutivi, kani ku wonelela a munu, loyi a hanhako a tikweni ga Mosambike, mayelanu niku humelela hi matselo yo tlalangana, kani ya matiko wotle, laha hinge “DESENVOLVIMENTO”. Na ku landzela mbasiselo ka gondzo ya antropologia, kani ku ma tiweka a matirisela ya yona antropologi a kama wa txikolonhe, ha kuva hi kombisela, kani ko woningeta a mamwani matirisela ya mabuko lawa. Ka txi gava txa wunaru, hi ta simama ni wona mabuku ya antropologi, kani lezwo, na hi txinelela ku pimisa a munu wa ku hanha wa Mosambike ka masiko hima hanhaku. Hi magamu hi ta wulawula hi wanuna waku “pimisisa”. Handle ka zwigava lezwi. A mukwepa wo mbaliwa, wuni massungulelo ni magameselo.

Tiru wa mandla

A misava ya hina yi kumeka ka txikate txo karateka loku hi wona a ku famba ka mitxumu ndzene ka kama, laha a munu wo hanha a ngo maha hiku hambunhetisiwa hi zwikaratu zwo engeketa. Zwi no patsana ni matirisela ya matekinologia. Kungave nakuhi lowu a kama wa mambadzwi yaku txavisekisa mahundzaku a matiku ni matiku, malandzelela a vanu va xavisaku a mitxumu hi matiko yo tala-tala (GLOBALIZAÇÃO). Loku hi wona wona a mahungu ka telejornal, ho kingiwa hi timaka ta kulwisana ka vanu matikwene. A wu gevenga ni ti nyimpi zwi karata a wanu, kambi a vamwane vanu va kumeka, hi ku talakala ka vona, navahi ka mahanhela yo lhupeka, na va hi vona lava wanga ni wusiwana misaveni. Vanu lavo va kumeka ni ndlala hi timaka to vumala. Kuni mahanhela yaku vumaleka ka male hi siko gimwi ni gimwani.

Kulaveka ku tivisiwa lezwaku lomu misavene kuni zwikaratu zwi wonekaku awu tonwini ka vanu waku hanha. Zwikarato lezwi, zwi kota ti towa to txaielwa hi zwigava zwaku hambaniseka matikwene. Na hiku ku laveka akuva ku gondziwa zwi karatu lezwi, kani zwitiveka ni ku zwibuleka a ndzene ka wu tsloti ya matsamelo ya munu wo hanha ata humelela, kani ku a kota ku hungula-hungula a zwi karato, nambi ti nhipe ta nhamutla.

Ka mitsalwa ya NGOENHA (2017), ku tivisseka lezw'o, ka swikaratu zwo hambanahambana, a ku hlulela ni ku kuma ka vanu va matiku ka koteka, mayelano ni wutlari. Kambi, va zwi kota zwimwane a helha ka wutivi gi kumekiweke hi siensia. Laho, a kukala ku kumeka ka wutive ga siensia ku maha a ku a matiku ni vanu va sala ndzaku ka zwimahu zwa lisima ya txinhamwaka, loku hi wona a matiku handle.

Mayelanu ni maka ya kona, ava africano vakumeka nava kari vakumiseliwa, ka timaka to hambukisa wusiwana go tsalangana, kani ku vumala ka male ka matiku ya Áfrika. Lê ka mawonela ya Ngoenha, kukumeka nakuhi ni wukarati gimwane, legi go txanganisela a wutivi a Mosambike. NGOENHA (2017) na LOPES (2018) vale ku laveka ku txuwuka a matsamelo ya tiku ga vanu waku hanha vo lungisa mitlamu kota ku hanha kwatsi. Hi yona filozofia vale kulaveka mitlamu yo kota yo hulusha ni ku tlsarihisa a munu ka tamatiku, vange i: Dzonga-Kulu (Sul Global) ni N'walungu-Kulu (Norte Global).

A ku hundzisa zwi karatu zwa wutlari ka wutivi, lezwi zwingo hambunheta vanu ka matiku ya m'pela gambu, mangave ma kukombisa kuya maslweni hi kutiyiseka ka smaiko yavona. Kambi a matiku lawa wale ya N'walungu-Kulu, matiku yo humelela. Hi kwalahu,

lawa ya sul ku kotiwaku Mosambike malava ku titiyisela, nambi kukarateka laha ko longisa ni ku vekisa zwimahu zwa tiyiso (NGOENHA, 2017).

A ndau ya antropologia laha ku lhautelene ka munu wo hanha

Ka mitsalwa ya yona filozofia, Protagora wale ka Abidera (anga hanha ka malembe txicari ka malembe ya 491 kala 481 anga se tswaliwa Jhesu) avêh a kumeka na akari a hanha ka txikate txaku txitxeka ka zwi mahu kwale Grecia, hi txi kale txa kona. Yena Protagora a pimisile lezwaku “a Munu i mupimi wa zontlhe zwo ringisiwa”. Amawulwa lawo mavêh mavula tindlela taku a vanu wo hanha vazwikota ku tilulekisa, kani hanha vaakari vasukela ka mawonela ya vona (REALE & ANTISERI, 2007: 76-7).

Hi ku famba ka kama hambu ni masiko, kuve ni ku tlakuka (Liberalismo Moderno), ka miwulawulwa ya Protagora, leyi yinga tikomba na yi hi txivangelo txa politika, wona tlangano wa mabulu, kota yena Hannah Arendt mumbale wakona. Nakuhi wungana gi lavekile kota vanu vakumeka ni lhonipho eka munu wo hanha, mufambise wa kama. Laha ku lavekileku wungana ga wonelelo hi kufamba ka kama, kani kumaha wungana nagihi mambulundlela.

Protagora ave muhambunhetise tindlela, anga kumeka niku kumbikiwa kufambeni ka malembe hi timaka ta mapimo yokari yakwe mayelanu ni wutomi ga munu, txicare ka wanu va manwani mawonela, a to ti patsa navona kota va tlhanganyetisela titanga. A tivekiso wakona wini kufambisa ka mabulu yaku sukela ka xitoria kala ka ya wu lhonipho wa munu, txicari ka wamwane wahanhi. Kusukela kwalahu, lezwo zwi kongometisa a ku pimisisa mayelano ni munu wo kari, kani lezwi, munu wo hanha, ndzene ka yona antoropologia (manga mabuko yo txalangana), inge a lisima ya munu wo hanha a yi nge pimiwi hi mitxumo anga koma, nambi hi tiko anga tswaliwa niku kulela ka gona, hikusa a lisima ya munu yi pimiwa he titswalwa takwe, kunga kumana ni vamwane.

A lisima ya munu wo hanha yinge hlawuteliwe hi ku sukela ka ndawu ya siku ginwe ni gimwane. Kulaeka ku kutiyiseka, hi handle ka zwiwulawula zwo hambanyiseka zwi tlela zwi goheka, hi ku tala ka zwinhiketiwa zwa mahungo yo panda.

Hile, laha ndengelengeni hi hundziwaku hi zwikaratu zwo tlalangana, a munu wo hanha anga weketiwe ka siku ga mandziko, hi i munu wa misava ya nhamutla. Hi yena munu wo hana. Loyi wokala a hlawutelo. Hi kwalahu, kulaveka ku engiseliwa ku a muhlawutelo wungave wupimisiwa, ndzeni ka zwikaratu zwa slengeletanu wokari. Hi tsela hiku a yindlo a yi nge wuliwe ku saseka na yi kari yi akiwa. Laho, zwitini zwinga saseka.

Laha, a mawonela ya phambiso ya Ortega na Gasset matisa kuvulutela ka mihlawutelo, hi kusa, ka mawonela yomatala, ka kumeka tiyiseka. A mihlamulu yo hamabanahambana yi wonisa kule zwinene. Na akari aku: “A ku hlawutela a vanu i tiru wo karata; lezwi zwi va hambanisaku zwi kumeka na zwitalile; lahu a wuhombe go hlawutela nunu gi tlela gi maha a ku yena munu wakona avêh mutsongwani, laha yena mu-xitoriari a sagulaku a tiro wakwe”. Hi kwalahu, a “munu hi loyi a hanhaku na kari a pimisa a kongometo, wu mahaku a ku hi mu engela” (ORTEGA Y GASSET, 2007: 19-20).

A ku kumeka ka va hlawuteli wa buku: *A Magezu ya Mitsumo* (FOUCAULT, 2000) ku hi tirelile a kuva hi ku: “a txikati ni txikati txo hanha txini tolo” (MONDIN, 2012: 259), a tolo wunga lava mandziku, ndzene ka titswalwa to tlalangana, kambi titswalwa ta txitxiwa, hakusa nayona antropologi yile ka yona a wu luleki ni kululeku wa wanu wunga kumeka hi ku famba ka malembe. Zwezwi, zwafanekisa a ku tivisekisa zwaku a munu wo hanha a hi yena loyi a hanhaku ka mikama yo kala yinga txitxi, kani yena wa tiva a ku hambanhiseka kayena mayelanu ni ku famba ka mikama ka txigava txa titanga ta tiku gayena, nagihi gahombe, kani gitxongwani (ku kumeka ni wutiko).

Kambi yena a munu waku hanha, nambi a ve a tsama ku hambana ni wangana, ku lava a zwi kota a ku bulisa lezwi zwa mukumaku ni zwa witumi, loku na kari a lava a hlamulu wova a longisa a zwikaratu zwa siku ni siku. Na hiya a mahlwene kulaveka ku a munu wo hanha a hambanhisa lezwi zwinga zwa wumunu, kuvêh a ta kuma vululeku hi ku famba ka kama, ndzeni ko zwikota ku kuma wangana, va ku muvêkisa ka kukumuxo, kuhambanhisela ka vanu.

A nhamutla, kuve ni ku wotisa letxi txingo laveka ka antropologi ka mikama ya munu wo hanha a Mosambike zwa laveka, hikusa zwa mahisa a ku teketa a mabulu na nhamutla ni tolo. Kambi zwo kombisa a ku lalhekeliwa ka vanu nhamwaka. Hi kwalahu, a ku longisela a ANTROPOLOGIA, kunga mabuku lava yo miwulawulwa hi munu wo hanha ni kombiseto wa ku tsuka yi nhika a lhamulu kani ku vululula ka mipimisu leyi yi to vekisa a munu wo hanha kule ka magumeselo yo kala mangahi manene, lawa manga woneka kusukela masiko ya tolo (séculos XIX e XX), na makari ma kumeka a nhamwaka (Século XXI), ku kota tinhipe ni mambandzwe.

Na gihe kona wunene, a zwi wotiso ndzi taku nazwona zwi kongometa amagezu yokari. A vanu vanga kumana vave vamwe hi timaka ta mabulu. Kambe hi kwalahu vanga maha a wutive ga ku kotisa kuva vata teketa fambiseto mindlangwene ya Mosambike, kani kwihe-kwihe. Kuni zwikaratu zwi fanelaku kubuliwa, hi lezwi: a ka kama wa txicolonhi, a

maputukeze “awa kari anga zwiwoni hi matilho manene a kuvêh kuta ka valhavani wokari”, kumbi wagondzi vo lava ku tiva mahanhelo, kani kubulisa, “kambe va wa zwikaratisa akuve va lava niku lhawutela wutive” (MONDLANE, 1976: 7-8).

A magameselo yakona mave yaku: hi kuhundza ka hululeko wa Mosambike kuve ni zwaku a wutive ginga kona a gi hi tiyise. A milhawutelo ya wutive yinga kona hi txi kati letxi yino maha hiku siyiwa, hi txikolwisa txa wukolonhi. Kambi wutive gakona agi kongometisi basopelo, laha mulungu ango kota zwotle. Hi kwalahu zwona zwi gondzo zwa ANTROPOLOGIA zwa kuve zwi mahiwile Mosambike, kani hiku, zwigondzo zwo mahiwa hi vamosambikano, zwi tsela zwi tsaliwa hi tirimi ta kala, a ngovo, ka votala awukona kama wo zwitsala-tsala.

A ANTROPOLOGIA yine zwigondzo zwotala, hikwalahu zwiwula-wula zwo hambanisela. Yini mawonela ya wu hanhe, ni mawonela ya wukumekiso. Kambe zwi laveka, na kungahi kali, ku wutive ga Mosambike give gitivisiwa hi lisima ginga nayo, kani hiku, ku kombisiwa hi mabulu ya mabuku ya mahanhelo ya wanu. Kutala kavona vanga gitiviku mitsalwa. Kambi loko hi zwi woniseta, txa hundza txikate txo yona antropologi yi “wuyiseta tirime” kusa txitsungu txi hundzuketa mabulo txi tlela txi akisa (cf. NGOENHA, 2017; FANON, 2008).

Yona ANTROPOLOGIA, nayihi migondzo, kani mabulu hi munu waku hanha, ya zwi kota kuve yi pimisisa matsamelo ya munu ê txitsungweni. Kambi ka zwitxitsungo zwa le Mosambike ku kona ku kala ka wutive ga txinhamwaka matikweni. Kuni zwi vangelo zwo hambana-hambana ka maka leyo, kambi a ku kala tigondzo ta yona antropologi ko patsekana ni ku kala ku tiva lirime ya wutive yahina. Hi simamisa hiko, a antopologi yine kuve yi maha kukumeka ka mabulu ya wutive hi matselo yo tala.

A kuveka antropologi yive ya Mosambike

A ku lavetela zwi kombiseto ku mahile yena RICOUER (2006) a ti ngenisela ka mitsanganu nambi ni ku landelela a mabuku yo tsalangana. A mutsali loyi ave a tisa mawonela yo hambana-hambana hi timaka ta kutivisisiwa, na sukela ka to ngalo: kungave ni mawonela yo hambaniseka mayelanu ni txumo txa txatximwe. Laha hinge a antropologi nayona yihi komba zwo kuni ku engela ko hambaniseka ka tsumo wawumwe, ka munu wo hanha.

Hi ku simamisa ka mabulu, hile, ku lava ka yona milhamulu yinga fambisa wutomi. Hikusa, loku ku laviwa aku tiva hitimaka ta mahanhela ya wumunu, nambi mamahelo ya

wumunu, a zwi gondzo zwo sangula zwi vitaniwaku hi lezwi zwa antropologi, na ku landzela zwa wukumi ka munu. Hi ka txigava txa antopologi, yona yi nyika masukela ya wutive ga munu wo hanha ndzeni ka txitsungo (*volk*). Kambi nhamutla, kutala ka vamosambikano, avana ku pimisela ka tigondzo. Movha mawoneka ya kululekisu ka tigondzo ta nhamwaka, kusukela ka kuvekiwa ka nawo wa 6/92.

Hi laha ka vamwane Mosambike a antropologi i gondzo wo koteka. Kambi lavo va kumeka na vahi vatsongwani, lava vanga ti vekisile ka ngenisito wa mahanhela vatsela va pimisisa kusukelo wa mawonela ya tolo hi ku sukela nhamutla, wa tsela va engela lezwaku kusukela ka kama wa wukarawu kuza kuya txikela wukolonhe, kuve kumaheka wuxaka go kari ni valungu, wuxaka legi gi nga kotisa mabulu ya wutive a Áfrika.

A tolo kuvi ni kama wokala ku tsakisa hika migondzo ya xtoria, kota wukarawu ni wukolonhi. Kambi hi txinhamwaka, a mabulu ni wutive, malava kuva ma wonelela yona antropologi, kunga maheketo wa wumunu, kumbi vuneto a ku kota ku pima mawulawulela mayelanu kurangela zwi kongometo zwo hambaniseka laha ka munu wo hanha.

Ka zwi karatu zwi hanhiwaku ka matiku ya le Dzongueni, ku kala wutive ka lhamalisa hi tamu. Zwi woneka hi kusuhani le Áfrika ahasi ka kuluSahara. Le Mosambike, kutala ka vavanuna ni vavasati avative zwa kutsaliwa ê mabukwene. Nahi ngaye kule, a lisine ya antropologi kota buku ga ti gondzo yine lisima loku na yihi mitsalwa. Kuni ndlela ya hombe ka wutive go hambaniseta zwikaratu.

A tigondzo ta yona antopologi ti kumeka na tihi ta wunene ka txitsungu txa vamosambikano, hikusa ti kotisa ku hi pima mipimiso yahina hi timaka ta wutomi ga masiko ya nhamutla. Yi taku yi a antropologi (ATROPOLOGIA)? Kambi txi wotiso letxi txi ngave txi vekisiwa: hi wahe ma tsamiselo ya yona antropologi, kuza mabuku yo kari, matisa gondzo yo tekatekisana ni munu wo hanha ka txigava txa Mosambike?

Akuva hi lhamula, kulaveka ku hi kumbuka lezwi zwako a lhawutelo wa munu wumwe. Nahi fambisisa leto, a lisima ya antropologi yini kuvekisa ka munu mumwe hi lisima, ka vanu wo hambanhiseka hi mahanhelo, kani txitsungo. Na hi wulile magezu lawo, ku tsunelela lawa yaku a munu waku hanha wa gondzeka. Kambi, hi zwalezwo zwi mu mahaku “txi gondza” hi matlelo yotala ya wutive (MARTINES na yena HACK, 2010: 389).

Hi txipimu letxo, a txo sungula, ku lavelisa kongometiso wa yona antropologi ka wugondzi gya Mosambike hi timaka ta munu wo hanha hi kuve yi tlatlelela a wutive gi vekiweke ka txitsungu, hi mamwane magezu nahiku, kuni wutive gi gohetelaku txitsungu txa Mosambike hi ku hundza ka malembe laha ka mawonela ya ta wutomi, kambi

mawonela manga wekisiwa ka txigava txa “ku ti rangelisa ka mipisu ya kuta hi m'pela gambu” (MONDLANE, 1976: 57).

Yona «Áfrika ya wa potukezi» yive hi masiku yinga tiviwe ngovo: hikusa wa potukezi va wa nga zwi wonisete hi malho manene a kuta ka va lhavani, kambi ava karatisa a wu lhawutele ni wu gondzi ga lisima ka matiko ya Áfrika yo woneleliwa hi vona. Va wa mbeteliwa ga ti gondzo ta wuhanhe ka txitsungo, wukumi ni antropologi, nambi ka txigava txo kwatxi txi kulenhana kukota wutive ga zwo kulule ka misava. (MONDLANE, 1976: 7-8)

Ho tlela hi phinda miwolwa yi mwa loku zwi mahisa lezwi. Helha ka mawulwa yo sungula ka mukwepa lowo, kuni “kuhumisa a vanu ka wusiku ga hombe” kwalê Áfrika (MBEMBE, 2014).

Hegel a wonelelile mitsalwa ya Rousseau hiku hambana, azile aku nunu anga txitxe hiku famba ka kama, kani lezwo na akari a xolola va afrikano. Na hiku a munu wa zwitxitsungo zwa Mosambike tendi aku a wonelela, kota mambulundlela, munu wa hombe kota gingatxa. Hi siku gimwe ni ginwane hi ta lava wutive, kota ku humelela ka txinhamwaka. A tindlela tini wuvekise ga wanu va Misava. A mandziku i siku gimbe, kambi a sangulu i nhamutla.

Ku laveka ka mipimiso yo lhamulisa

A ku karatiseka ka ku hanha ku mahisa a ku munu wo hanha a vekisa mawonela yaku fambisa txihelha ni txihasi ka politika. A kama wa txitsungo wungave wu vekisiwa hi vito ga “Munu wa Muswa”, vito legi giteku hi Europa, giya ka Tlangano wa Zwipandze zwa Kulwela Kululeko wa Matiko yaku Colonhisiwa hi Pamutukezi (CONCEP)[1]. Wu txikela Mosambike hi kaSérgio Vieira.

Kambi a munu waku wuliwa, kuwalaveka nahi wamatsamela yo kari, ku txitxisa mahanhela niku rivakelwa mahanhela ya wutive ga kale. Kota MACHEL (1978), a munu wo hanha Mosambike wa laveka ku a kumeka ka ndlela yo ti wotisisa, a susa mawonela ya lezwi zwi lavekaku ka txitsngu txa txigava txakwe, a gama a susa txona txi thombe txa wunhiketele gakwe kota muvuli wa ti ndlela. Kuwa laveka a wuyakelani ni Matiku ya Misava.

Ka txikate txa Demokrasya, a Mosambike ku sangula a maka yaku dodokisana ni wumunu. Kuve ni ku maheka ko hambana, loku hikari hi fananisa mahanhelo ya mi lhengeletano ni txikate txo sangula. A vavanuna ni vavasati vha tlelela ka “WUMUNU” hi

[1] Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas

ku tsusiwa ka yona minayo yo tlalangana. Hi kwalaho, a ka txikate txa wumbiri, a munu waku hanha wa zwi tsungo zwa le Mosambike ave a kumeka niku ngenisiwa ka wumwane kama wa titswalwa. A wungondzi gi kona hi tamu, kambi masiko ya wunene mangavê kona. Hi masiko ya nyamwaka yakala mipimiso ya wuyakelani ka txitsungo. A wu gondzise ka karatiseka laha ko tiyisisa a munu. A masiko mamwane yo rangisela wukumi.

A loku a munu wo hanha a tsama hiku txitxa-txitxa mawonela kuni ku dzuka a rangela a kama wa txitsungu letxi a hanhaku na txona. Hi kwalahu, kuni ku ala yona siensia, tsemba tumbunuku. Hiku sala ka vaafrikanu. Kulaveka munu waku lhamula zwikaratu, na ahi loyi waku sangula, kani wawumbire hi ku kota ka kulaveka.

Magumeselu

Aku hundza ka malembe yaku hambunhetisiwa, a munu wa ku hanha ka tiku ga Mosambike a kumile kululeku. Kambi loko wu kumiwile kululuku wakona, kulava wutlari kota ku valeliwa wukolonhi ga nhamwaka. Ka laveka munu wa kuhanha niku pimisisa a wutive. Kuhi munu loyi wa mandla ni loyi wa mapimu. A munu hi yena muvuxi wa wutomi. A tavê yena mubali wa wutive go hambana-hambana. Kambi mamahela lawo ma tekisa lezwaku a vanu wamwe.

Hi ka masiku ya nhamwaka yaku fambisana ni nhenha zwisiwana hi gona wumale-male (APOROFOBIA [SIC.]), ku laveka ku a zwitsungu zwa matiko zwi wonana êka wuhanhe. Lezwaku a munu ni munu wa lava ku engiseta a wumunu ga tiko gakwe, na kunga rivakelive va matiko mamwane. A ku humelela ka munu ku hambaniseka ka hambaneka. Hi tlela hiku a zwisiwana matikwene zwa fanela ku woneleliwa.

KOMBEKISO WA WAMBUKO

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOPES, Filomeno. **Filodramática**: Os PALOP entre a Filosofia e a Crise da Consciência Histórica. Maputo: Paulinas, 2018.

MABOTA, António dos Santos. “Nacionalismo, Condição para Um Projecto de Desenvolvimento de Sucesso: Uma Reflexão a Partir do Legado de Samora Machel”. In: FRANCISCO, Z. L. et al. (Org.). **Actas da Conferência Sobre Educação** “30 Anos com

Samora Reflectindo Sobre a Educação em Moçambique". Gaza: Educar, 2018. p. 121-138.

MACHEL, Samora Moisés. **Educar o Homem para Vencer a Guerra, Criar uma Sociedade Nova e Desenvolver a Pátria**. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico/FRELIMO, 1978.

MARTINEZ, Horácio Luján & HACK Rafael Fernando. Michael Foucault: O sujeito entre o Poder e o Saber. In: BATTISTI, C. A. (Org). **Às voltas com a questão do sujeito:** posições e perspectivas. Ijuí: Edunioste; Cascavel: Ed. Unijuí, 2010. pp. 387-409.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite:** Ensaio sobre a África descolonizada. Tradução de Narrativa Traçada. Luanda/Mangalde/Ramada: Edições Mulemba/Eduções Pedago, Lda, 2014.

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia 3:** Os filósofos do Ocidente. Trad. de Benônin Lemos. São Paulo: Paulus, 2012.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. 2ª ed. Trad. de Maria da Graça Forjaz. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1976.

NGOENHA, Severino. **Resistir a Abadon**. Maputo: Paulinas, 2017.

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é a Filosofia**. Trad. de José Bento. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes, 2007.

REALE, Giovanni. & ANTISERI, Dario. **História da Filosofia I:** Filosofia pagã antiga. Trad. de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

RICOUER, Paul. **Percurso d reconhecimento**. Trad. de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Recebido em: 04/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): MUCHISSE, Itélio Joana. Tradução para xitswa: A ku hlawutela munu wo hanha. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.443-452, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Muchisse, Itélio Joana (out.2023). Tradução para xitswa: A ku hlawutela munu wo hanha. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 443-452.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.453-472 | out. 2023.

Lisine yo siyiwa: Wululami ga vanu ni kukhendla leka ndhawuko wa Xiafrika /Justiça social e o *kukhendla* na tradição africana: reflexões à luz dos princípios de Rawls

Pedrito Carlos Chiposse Cambrão [*]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0007-7467-7769
Itélio Joana Muchisse [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2356-7267
Estrela Rosa Langa Zandamela [***]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0005-9471-0760

KATSAKANHU
A mukwepa lowu wu ti wekisela ka muwula-wulu hi misinya ya minawu ka wuhanhi ga siku gimwe ni gimwane. Kambi, hi kwalahu, hi lavisa ku pimisisa ka kukhendla mayelanu ni misinya ya minawu, ndzene ka ndawuku ya vanu ni ka wona fumu, kota ku ponisa vanu. Hi sukela ka yena John Rawls. Hi lavelela ku vekisa a tiyisu waku: a ta tumbunuku wu ngave wu tekatekisiwa hi vanu makari ka wukungundzwane, hi txigava txa malembe. Kambi, a tumbunuku wave wu kumeka na wu mahisa wululeki ka matiku yo tlalangana, nambi wu kari wu mahisa hambanu hlengeletanu. A zwiwula-wula zwo tsalangana ka mahanhela ya wumunu. A mukwepa lowu, wu sukela ka misinya ya minawu ya yi mbiri maielanu ni wululami ga wumunu, ku sukela ka buku ga John Rawls “Uma Teoria da Justiça”. A mamahela ya gondzo lowu ma kotekile hi ku sukela ka ku tsuwukela mi hlawutelo na kupatsiwa ka filosofi, ni hi tsuwukisa ko fananisela mi tsalwa ya kukhendla, na hi faninisa wona tumbunuku wo kari, wululekeni ga txitsungu matiku handle. Hita landzisetela tlhokovetelo ni ku hangalasiwa ka zwitirhisiwa. Kambi, hi landzisela ka mi hlamulu ya wona mukwepa lowu, hi txikelile ka magumeselu yaku: a kukhendla ka mahisa a ku a vanu vanga kululeki, nambi ku va hambunhetiwa ka timaka ta wu munu, ndzene ka misinha yo kala vanga yitive, hi timaka ta wukungundzwana ga minawu.

MAGEZU YAKU LANDZISELA
Kukhendla, Sinya wa minawu, Tumbunuku.

[*] Bacharelado em Teologia pelo Seminário Maior São Pio X em Maputo, afiliado a Pontificium Universidade Urbaniana, Roma – Itália; Bacharelado em Filosofia e Diploma em Estudos Religiosos pelo Saint Bonaventure College, Lusaka em Zâmbia, afiliado ao Pontificium Athenaeum Antonianum, Roma – Itália; Doutor em Sociologia pela Universidade do Porto. Pesquisador e Docente da Universidade Zambeze. E-mail: prof.pedrito@hotmail.com

[**] Licenciado em Ensino de História e Filosofia pela Universidade Save; Mestrando em Direitos Humanos, Justiça e Paz pela Universidade Católica de Moçambique em Xai-Xai; Estudante de Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Campus Feira de Santana), Pesquisador, Jornalista e Consultor. E-mail: iteliobango@gmail.com

[***] Licenciada em Psicologia Clínica pelo Instituto Superior de Ciências da Saúde, Mestranda em Direitos Humanos, Justiça e Paz pela Universidade Católica de Moçambique em Xai-Xai; Docente na Universidade São Tomás de Moçambique (Extensão de Xai-Xai). E-mail: estrelarosalanga@gmail.com

Masangulo

A loku ku wula-wuliwa hi wukungundzwana matikweni, ku pimiseliwa, hi txi khate, ka mamahelu ya txi nhamwaka ya yona maka leyi yo mbiha, mhaka yo vumala wunene. Kambi, hi lisine, ku sukela ka tumbunuku wa le Dzonga ga Mosambike ku kumeka na ku hi komba a yi mwane tiyisu ya ku nandzihela filosofi. Hi tona a ti foni, nhamwaka, ti hi kombaku a gimwani lisine, lezwaku zwa koteka a ku tsutsumela lava va wutivaku a tumbunuku hakuva vanu va kuma yona male, va tlela va humelela wutomwini. A zwikombekiso zwa tala hi matlelo, tindawene taku txivirika, na zwi vitana vona va txiviriki va kona akuva va ngenela mihandzu ya tumbunuku. Kambi, hi magamu ka siku, mihandzu leyi yo kala ku laveka.

A mukwepa lowu wu lava ku pimisisa a txifananisu txa *kukhendla*, kunga handzu wa tumbunuku le ku languseleni ka tamu ni ku humelela tindaweni ta Afrika. Hi tamu wa gondzo, ku laviwa a fananisu wa handzu wo mbaliwa ni yo misinya ya minawu ka txiavanhiwa txa misinya ya milawu txa Rawls. Kambi, kuvi ku tirisiwa ma mahelu ya ma mahelu ya ku txopa-tsopa miehleketo ni ku pimisisa ka filosofi, na hi lava ku fananisa a txihandzu txa kukhendla ni gona wululami ga vaaki, nambi ku hangalasiwa ka zwitirhisiwa.

1. Kukhendla: mukhuva wa xintu eka ku lava ku vuyeriwa hi swilo leswi vonakaka

A handzu wa kukhendla wu tolovelekile ka zwifundzha zwimwani (Africa le dzongeni wa Sahara? Afrika-txikari? Nwalungu? Kani, Misava?), ngovu ngovu ka miganga ya ndhavuko. A kukhedla i maka yaku wumbiwa hi ku lavisisa matimba ya masalamusi ka tinyanga ni ku tirhisiwa ka matimba lawa yaku kuma zwilo lezwi zwingo wonekaku ni yona mali, zwimwe ni matimba ya miri ni sirhelelo ka valala vo kari. Hambi lezwi ku nga handzu lowu wunga toloveliwa ka miganga yimwane ya Afrika, wuxaka ga wona, mayelanu wululami ga vaaki ga kanakanisa. Hi ndlela leyi, zwa koka ku hi veka txiyimo txa mamahelu ya kukhendla ka ndhawuko wa Afrika ni ku alakanyisisa hi ku henheka ka wona loku wunga waka kona, ka wululami ga vaaki ni ku hangalasiwa ka zwitirhisiwa. Ku sukelela lezwi, ku ta tirhisiwa thiyori ya John Rawls ya wululami, leyi yi ringanhetaku sinya ya wululami ni ku hambana hi ndlela yo tiyisisa tsuseko ni ku aveliwa lokunene ka zwitirhisiwa, ni ku tekesiwa yona hloko ya tsuseko wo ringana wa vanhu ni ku vumala ringano ka tsamiseko ni ikhonomi.

Hi ku alakanyisisa lezwaku, hi tshemba ku hoxa txiandla ka jhikajhikisano ga wuxaka txikarhi ka ndhavuko ni wululami ga vaaki va Afrika, zwimwe ni ku engisisa ka

mamahelo ya kukhendla ni zwi kongometo zwa kona lomu txikari ka tsuseko wa vaaki ni ku hangalasiwa ka zwitirhisiwa, nambi ku lwela txixaka txo lulama zwinene ni ku ringana.

Ku langiwa ka ndlela leyi ku vela lezwi Rawls (2000, p. 38-39) a nga wula a ku minawu leyi “yo mbeteliwa”, kanihilezwi yi nga tumbunisa hi “zwigwevo ni wusirheleli, ni zwimwane, loko ku tlula nawu ku humelela”, “mamahelo ya tsamisano” yo fana na “mikhuwo”, hambi hikwalaho ka “ku nga engisisa lezwi zwo lulama kumbe lezwi zwo kala ku lulama”. Hi tlhelo gimwe, hi ku ringeta ku vumala txihlawu-hlawu ka ku avanyisa ka mahanyelo ya zwimahu zwo kari, ka maka leyi ya Kukhendla. Kambe hi tlhelo gimwani, kanihilaha Rawls a yaku mahlweni a tiyisisa hakona, ni ku lavisisa wuyelo legi gi ngo koteka ka minawu ya wululami, kanihileswi “misinya ya minawu ya wululami yi fanele ku tirisiwa ka zwikhaviso zwa tsamisano lezwi zwi tekiwaku zwi hi zwa mani na mani”.

1. Kukhendla: mukhuva wa xintu eka ku lava ku vuyeriwa hi swilo leswi vonakaka

A *kukhendla* i mukhuwo wa ndzhavuko, ka miganga yimwane na yimwane a Afrika, lowu wu ngo wumbiwa hi ku lavisisa matimba ya masalamusi, lawa ma tlulako a ntumbunuko hiku tirhisa tinyanga ni valoyi. Mukhuvo lowu wu kongomisa ka ku kuma zwivuno zwa zwilo lezwi zwo vonekela, zwo kota lifumo, wuhanyiso, ku humelela ka bindzu. “I ku totiwa ka tlhelo gimwe nazwona na zwihi wuyelo ga ku navela ka munhu hi txiyetxe ka vakulileko.” “A gezo ga *kukhendla* gi wula ku loya loku ku xaviwako ka madokodela ya ndhavuko [...], gi nga tlela gi zwisisiwa na gihi tximaho [SIC] txo simela zwanano kani zwivumbiwa zwa moya hi ku vuniwa hi mutivi wa wutshunguli ga ndhavuko (*Nyanga*) (MAHUMANE, 2015, p. 7, ku kandziyisiwile). Zwi nga ha tlela zwi katsa wuzwikoti ku wulawula mahlweni ka vanu, sirhelelo ka makhombo yo katsaka nhimpi[1] ni ku lunga ka miri (PASSADOR, 2008, p. 191).

Kukhendla i mukhuvo lowu hundzuketisiwako ku sukela ka txixaka, kani hi txiyemu txa koka wa ndhavuko wa Afrika, kani hi ndlela yo zwona zwiphiko-phiko, mitlhotlho ni ku vumaleka ka wona tiyiseko wutomwini. Ku lavisisa ku wuyeliwa hi zwilo zwo woneka zwi woniwa nazwihi ndlela leyi yingo tisa lungeto ka mitlhotlho leyi, kanihilezwi ku humelela ka zwilo zwo woneka ku teketiwa hlokweni ka vaaki va Afrika. Hambi zwihi lezwi, mukhuwo lowu wu nga woniwa na wu hi phikizo hi zwigondzi zwimwane, lezwi zwi wu wonako nawuhi ndlela yo yisa phambeni ku vumala ringano ka tsamisano ni ku vumaleka ka

[1] Ka yinhla leyi, migondzo yimwani yi mbika txicumeko txa va “Naparamas”, masotswa lawa manga hluriwiko lawa manga lwa hi kama wa Guerra Civil em Moçambique, kuwahi lawa manga mahile luxaka lehi ya mikhuvo.

wululami. Ku ya phambeni, *kukhendla* i mukhuvo lowu vunaku vanu va nga ni vangani mbasi, na ku lonha wunyingi, ku yisa phambeni ku vumalisa ringano ka tshamiseko ni ka ikhonomi ka vaaki, hi ku angarhela.

Loko hi teketa hlokweni ku hambana ka tirimi Mosambiki, ngovungovu, ni misava yontle, hi ku angarhela, tximaho letxi txini mavito yo hambana. Kambi, tetxi txi fananaku hiletxaku tximaho lexi txa kale ka mindhawuko ya Afrika, ngovungovu *Afrika Vuka*: Mosambiki, laha txi nga tsaliwa ka migondzo yo hlaya ya txizwezwi, natxihi txiyehlo txa makhombo ni ku vumala ringano ka vazukulu, hi ku ya hi txixaka/tximbongo. Hi ku ya hi tintlhari ta ndhawuko ya vakokwani[2]. Vavanuna lava vo tlhariha va vitaniwa ku paluxa zwihundla zwo hambana-hambana zwa wutomi. Bono (2015) i wula lezwaku MaAfrika, hambi lezwi vanga Vakreste, va tshama va tlhelela ka vumelo wa vona, hi txizwezwo va mahisa kuvê ni kumbirhi: txikarhi ka ndhavuko ni vumunu ga nguva ya nhamwaka.

Hikwalaho ka ku vumaleka ka gondzo wa wuxokoxoko, zwi le rivalweni lezwaku ku ni zwiphiko zwo kari ka ku tshinelela tximah lexi, Kukhendla. Kambe, hi ku angarhela, a tumbunuko wa kona wu woniwa ka txiyimo txa ku wumbiwa ka wuxaka ga tshamisano. Kambi, *kukhendla i* zwanano txikarhi ka munu ni nyanga/muloyi. Zwanano wa kona, hi ku va hi teka magezu yo kota va Mahumane (2015), Passador (2008, 2011), Tivane (2022), *kukhendla* ku katsiwa ka mhaka ya lifuyo legi ginga handle ka nawu, txikati tximwane ku hakeliwa hi ku lahlekeliwa ka vanhu vamwane. Gondzo ya Mahumane yi gumesa hi ku koteka ka zwanano lowu, loko wu sayiniwile hi tlawa wo kari ka txizukulwana txo kari, wu ngavê wucetela ndlela ya wutomi ga txixaka letxi txi landzelako, ka tshuntxeko wa timbewu, kani hi lezwi vanu (va txinuna kumbe va txisati) va nga na zwona va tshembisiwile ku tavê vavanuna kumbe vasati, hi ku landzelelana, va mimoya.

A nuna wa moya a nga vê txiwumbeko txa tiyiso lowu wa tolovelo wa vatswali kumbe vanu vahombe ngangwini wa ku nyikiwa moya, ka maho wo xava txixaka txa wuloyi (kukhendlha) letxi kongomisako, ngovu-ngovu, ku andzisa kumbe ku txikeetiselela lifuyo ga zwilo lezwi zwo woneka ni malunghelo. Letxi i txivangelo letxi txi wuleliwako ka etiology ya ndawu mayelana ni timhangu ta zwezwi. Hikwalaho, nhamuntlha a zwanano txikarhi ka mimoya ni lava va hanyako i wuyelo go kongoma ka mizwanano leyi yi nga

[2] Malunghano ni txiphemu letxi, ku kumekila burisano ni vavanuna vambirhi vo tlhariha (*Nyanga*) kusuka txifundzheni txa Inhambane, lava vanga vula lezwaku txiendlakalo letxi txa wona tshamisano nazwona kuve txi hi le kule na vakokwani, nazwona hikokwalaho azwi koteki ku tiva lezwaku hi mani loyi a nga txi sangula. Va wulile lezwaku hi txiphemu txa mikhuva wa dlangu, lewu wumahiwaku hi ku phindha-phindha hi zwikongomelo zwo kuma lifumo, ndhuma ya tshamisano, txikamwe ni ku kuma zwikhundlha zwa ndhuma ka mintirho, txikarhi ka zwikongomelo zwimwane, kani hi lezwi va ehleketaka lezwaku ku ni zwikongomelo zwo hlayanyana zwimwana ni zwimwani zwi amukelaka hi ku tirisa mukhuvo lowu.

zimekiwa hi zwirho zwa ngangu lezwahombe txikarhi ka yona ni mimoya, nazwona hi vumelelo wa tinyanga (Ibid. p. 23).

Mutsali i teketa mukhuwo lowu na wu hi lowu wu tisaku ku lwisana ni ku vumala tshamisano ka mahanyelo, kanihileswi, hambi lezwi zwaku ku kulaviwa hi zwirho zwimwani zwa ngangu, zwi gumeselako zwi won'nah tsuseko wa zwirho zwimwane ni zwimwane, zwi vê zwi vekiwa hasi ka ku hanya ka zwiyimo lezwi zwi kalako ku vê zwa wuhanhe, zwa ko tsongahata, kumbe vona va fanele ku va kuma tindlela to lhulisa ku vukelwa hi mimoya leyi, yi lavaku ku va teka. Hi le ndzeni ka mongo lowu ku engeteliwako lezwaku,

Vanu vo tala, hi ku navela ku vona va txikeleliwa hi ku humelela ni ndhuma ka tshamisano, va ngenela mizwanaho ni zwiwumbiwa zwa moya, lezwi laha tikweni zwi wuliwaku mimoya ya vuloyi (*kukhendlha*) kazwona va nyika, nakuhe txivumbeko txa ku hakela, nanhana nakuhi mutekiwa wa moya. Loko a nanhana loyi a lava ku tekiwa hi wanuna waku hanha, txiyimo letxi txi ta mboheka kala ku bulisiwa ni nuna wa yena wa moya hi ku tirhisa wutlanganisi ga mutivi wa wutshunguli ga ndhawuko (Nyanga). Ka zwiyimo zwo tala, wanuna wa moya a nga karatise, kambe ku tlangana ka sati wa yena ni wanuna wo hanya, zwi maha lezwaku zwi koteka ku tswaliwa vazukulu lava va tô tekiwa hi kota ya zwiphemu zwa txixaka txa moya. Hi lisini, ku tlangana loku ni wanuna loyi wo hanya a ku nhimeli wukati ga lisini (Ibid. p. 25).

Passador (2008) ali tximahu lezwi txi mahisiwa hikwalaho ka phikizano lowu wu nga vekiwa ndleleni ya neoliberalism, lowu wu mahaku hi ku hlawula misava, laha ku nga vekiwa matxelo ya aporophobia, hi leswaku, ku venga zwisiwana. Nazwona, kanihilezwi ku vumala ringano loku ku kunguhavêtiwa ndzeni ka fambiselo legi, timwani ta tindlela tinga kumiwa hi ku tirhisiwa ka matimba ya masalamusi lawa ma nhikiwako hi mindhawuko, lezwaku ku fela ringanisana zwikalo.

Kambe Tivane (2022, p. 116) a tlhela a mbika zwimwane zwa zwitandzhaku zwa mizwanano ya lixaka, laha mutsali a kombisaku lezwaku ku humelela ka nuna wa moya, i tolovelo a mbaliwako ngovu migangweni, hikusa zwo kala ku ka zwiyimo ku mbaliwa wasati wa moya. Mutsali a kombisa lezwaku, ka timhaka ta kukhendla, "ku navela loku ka ku fuya "hi ku olova" ku maha lezwaku vazukulu va hakela zwihoxo lezwi zwi nga mahiwa hi vakokwani wa vona". Passador (2011, p. 162) a engetela hi nagezu lawa ma landzelako, a ku "ku tirhisiwa ni ku ya mahlweni ka kukhendla zwi lava magandzelo ya

zwiharhi ni kufa ka vanu hi ku tlhelisela – vanu lava, hi ku angarhela, va nga va va ngangu[3]".

Hikwalaha ko wona hakunene, ka wulawulo lowu wu nga akiwa laha hehla, tximahu letxi txi nga tlotloteliwa hi zwikongometo zwo hambana, ku fana a wuyelo ga txona, lezwo zwi nga hambana ku sukela lifu ga zwirho zwimwani zwa ngangu kuya ka ku tekeliwa txuseko, kambi lezwo zwi tlula timfanelo ta tximunhu, kanihileswi ti mhaka ta kona ti tala ku mbaisa vanu va wunharhu, lava va kongometiwako hi vumala zwanano, ku tsika *mukendli* ni yona nyanga leyi yi rangelako khuwo.

Kambi ku nga khathariseki ku sola loku, zwi nene ku khumbka lezwaku a *kukhendla* ku ni txiavelo txahombe ka vaaki va Afrika, na ku nga hi mbasi ku kwatsi mukhuwo wa "wukhongeli ga ndhawuko", kambe na yi hi ndlela yo lavetela ka zwiphiko ni mitlhotlho ya wutomi ga siku ni siku ka misava, leyi yi nga funghiwa hi logic ya phikizano ya ikhonomi, wusweti ni ku vumala ka zwivandlelene, ngovungovu ka mitlawa leyi yo sirheleka zwinene. A *kukhendla* ku nga vê txiwumbeko txa tximahu ni ku teka zwimboho lezwi zwi fanelaku ku zwisisiwa ni ku teketiwa hlokweni kota txiphemu txa koka ga vutomi ga Afrika, kambe lezwi a zwi yi ponisi ka ku soliwa, ngovungovu loko zwi tala ku hundzukela ka tlhelo go mbiha. Hikokwalaho, swa lisima ku alakanhisisa hi txiave txa *kukhendla* ka vaaki va Afrika, ku kumbuka lisima ga txona ka ndhavuko, kambe ni ku lava tindlela to longisa zwiphiko zwa tsamiseko ni ikhonomi lezwi zwi ngota hi kota ya mukhuwo lowu.

2. Misinya ya wululami ya Rawls

John Rawls avê mumwana wa vativi va koka zwinene va tipolotiki va lembe txidzaku rawu ga 20, laha anga duma dzhaku ka kandzihiso wa yena wa 1971, lowu wutiwako "A Theory of Justice", tirho lowu wunga faneliwa hi yengiso wo hlawuleka kusukela ka vaseketeli va yena, txikamwe ni vaxopaxopi. Ka tirho lowu, Rawls a titoloveta thiyori ya txikambelo txa wululami, ku sukela hi ka wukontraka ga miehleketo, ka txiyimo txo sangula txa tshamisano (originl position), na ku rhendzelekile txifunengeto txa ku vumala wutivi (ignorance veil). Ka tirho lowu, Rawls a ringanheta minawu yimbirhi ya txisekelo ga wululami: sinya wa tshunxeko wo ringana ni sinya wa ku hambana. Hi ku ya hi Rawls (2000, p. 64), sinya wa tshunxeko wo ringana wu simela lezwaku munu mumwani ni

[3] Vahanyisi vambirhi lava hinga wulawulisana na vona hi txikongomelo txo kuma wuxokoxoko go tala mayelano ni tximaho letxi a va nga zwi lavi ku wula lezwaku mhaka ya ku nghenelela ka vazukulu ku hakeliwa ka zwimahu zwa zwanano lowu wu nga vangiwa hilezwi ka zwiyimo zwo tala, vatswali va seketela vana va vona hi ku tirhisa nhundzu lowu wu humako ka zwanano lowu, nazwona hikwalaho, ku kongoma, zwirho zwa zwanano hikuva va wuyeliwile, nazwona hikwalaho va fanele ku hoxa txiandla ka ku tlhelisiwa ka wona – Mukhuwo.

mumwani a fanele ku va na sete ya masungulo ya tsuseko, lezwi katsakakaku tshunxeko wa miehleketo, ku wulawula, wukhongeli, ku tlangana ni ku ringana phambeni ka nawu. Sinya wa nawu wa ku hambana wu veka lezwaku ku kala ringano ka tsamisano ni ikhonomi ku fanele ku hletiwa hi ndlela leyi yi to kota ku wuyelisisa ka lava vo kal ku tsakeliwa ngovu ka vaaki.

Wuxaka txikarhi ka minawu leyi ni wululami ga vaaki i ga koka ka ku zwisisa tirho wa *kukhendla* ka ndhavuko wa Afrika. Ka Rawls (2000, p. 3), wululami ga tshamisano gi kumba ndlela leyi ya mavandla ya txisekelo wa tsamisano ka txixaka hi ku hangalasaka mimbuyelo ni mindzwalo ka zwirho zwa wona. Hi ndlela leyi, wululami ga vaaki gi lava ku tumbunuxiwa ka zwivandla lezwi zwi tlakusako ku ringana, zwivandlanene zwo ringana ni sirhelelo wa tifanelo ta txisekelo wa vanu wotle.

Kambe, hilaha hi nga zwi wona zwimahu lezwi zwi landzelako, mukhuwo wa *kukhendla*, ka ndhavuko wa Xiafrika, wu nga ha humesa ku kanetana ka minawu leyi ya Rawlsian, ngovungovu mayelano ni sinya wa tsunxeko wo ringana, kani hi lezwi wu nga sinya wa txisekelo wa gondzo ya Rawls, hi ku suka ka sinha leyi yi humako sinya wa nawu wa ku hambana.

2.1. A kukhendla ni sinya wa tsuseko wo ringana

A sinha wa nawu wa tsuseko wo ringana i tiphuphu yimwane ya thiyori ya wululami ya Rawls, leyi yi simelako lezwaku munu mumwani ni mumwani a fanele ku kumeka na a hi ni tifanelo to ringana ka tifanelo ta txisekelo to anama zwinene leti ti fambelanako ni tifanelo to fana ka votle (Id. p. 64). Hambi zwihi lezwi, mukhuwo wa *kukhendla* ka ndhawuko wa Afrika wu tlula sinya lowu wa txisekelo. Ka *kukhendla*, vavasati, txikombiso, va tala ku sindzisiwa ku tekiwa hi mimoya ya wuloyi, na ku nga wa hi wanuna wo hanha (MAHUMANE, 2015). Muxaka lowu wa wukati a wu mahiwi hi ku zwanana, lezwi zwi honhako tsuseko wa munu hi txiyetxe wo hlawula lezwaku a ta tekiwa hi mani. Ku tlula kwalaho, kakunhingi vavasati va woniwa na va hi zwilo zwo cicana mbasi navona a va na gezu ka tximboho txo nyikeliwa na va hi vatwa va mimoya ya wungoma.

A ku tlula loku ka tsuseko wo ringana ku ni lezwi mbohaku zwo mbiha ka vaaki va Afrika. A txa ku sangula, a kukhendla ku yisa mahlweni ndhawuko wa ku tshikileliwa ni ku titsongahata ka vavasati, lava va woniwaka kota nhundzu ya vavanuna. Lezwi zwi tumbunukisa ku ku vamaleka ringano ka limbewu kambi ku vumaleka ka wululami lezwi zwi mahakeku a ku wutomi ga vavasati ka zwimahu zotle. Ku tlula kwalaho, mukhuwo lowu wu nga maha lezwaku ku va ni ndhavuko wa ku vumala txigwevo, ni ku ku kemka

maholova ka vavasati, kutani lezwi va vumalaku a gezu ka tximboho txo tekiwa hi mimoya ya vuloyi. Ku tlula kwalaho, ka timhaka ta txixaka txa kutswalwa, vanu va mboheka ku hakela zwibalo, ku hakela loku ku honhaka loku ku nga vangiwa hi zwanano lowu waku va zanga wa hi zwimunhuhatwa ka wona, kutani a va zanga va tlanganhelangisiwa a ku kumeka ka wona. Lezwi, ka zwiyimo zwo tala, a zwi siyi ndlela yo huma, hi lezwo ku tsandzekisa ku landzelela zwi nga maha lezwaku vanu va lahlekeliwa, hikwalaho vanu a va na tsuseko wo hlawula kani kunguhata ka namarhelo wa wuxaka legi gi mahako ku kumeka hakelo, va hlawula ka zwiyimo zwo tala matshamwini ya zwezwo, hi lezwaku, zwi maheka handle ka tsunseko wo fanela.

Hikwalaho, zwa laveka ku ehleketa hi mamahelo ya kukhendla hi ku ya hi minawu ya wululami ya Rawls, ngovungovu sinya wa tsuseko wo ringana. Zwa koka ku tiyisisa lezwaku mumwani ni mumwani a ni tsunseko wo hlawula lezwaku a ta teka mani na leswaku vavasati a vê a tekiwa, handle ko kotiwa txilo txo cicama, kambe lezwaku vanu vamwani va sindzisiwa ku hakela zwibalo lezwi va nga kala ku sayingitiwa ka zwanano wihi ni wihi ka zwona. Ku tlula kwalaho, lezwi zwi wula ku hambanisiwa ka kuzwanana, lezwi zwi khumbaka ha kunene tsuseko wa wu vaaki ga vanu. Loko zwi wa nga hi lezwi, a zwi ta hoxa txandla ka txixaka txo lulamisa zwinene ni ku ringanisa.

2.2. Ku alakanyisisa ka wuxaka txikarhi ka kukhendla ni sinya wa ku hambana

Loko ku xopaxopiwa wuxaka txikarhi ka *kukhendla* ni sinya wa ku hambana, leyi yi nga ringanyetiwa hi Rawls, zwa koka ku lava ndlela leyi ka mukhuwo lowu wu mahisaki ku hoxa txandla kumbe ku honha wululami ga vaaki ni ku hangalasiwa ko ringana ka zwitirhisiwa.

Rawls (2000, p. 64) ili ngalo sinya wa nawu wa ku hambana wu simela lezwaku ku vumala ringano ka ikhonomi ni ka tshamiseko ku fanela ku lulamisiwa lezwaku hi kama wa wumwe: (a) ku wuyelisiwa ka votle vanu, ni (b) ku tlanganisiwa ka zwiyimo zwa ku txikelela mumwani ni mumwana. Hi magezu mamwane, ku vumala ringano ka zwilo lezwi ku woneleka na ku nga lulamanga, loko ku wuyelisa vaaki hi ku angarhela.

Hambi hi txizwezwi, mukhuwo wa *kukhendla* wu nga woniwa na wu hi ni txiphiko mayelano ni sinya lowu, kanihileswi zwi nga kombisiwa hi Passador (2011), wu wuyelisisa ka vanu va nga hi vangani, na ku kar ku honheka wunyingi, ku yisa mahlweni ku vumala ringano ka tsamiseko ni ikhonomi, wu tlela wu tisa khombo ka vaaki kutani mumwe hi wotlhe. Ku tlula kwalaho, ku lavisisa ka ku wuyeliwa hi zwilo ku maha lezwaku ku va ni

ndhawuko wa ku tihlawulela ka munu hi txiyexe ni ku phikizana, laha vanu va hlongolisako lezwi va zwi tsakelako na va wonha zwimwane.

Hikwalaho, zwa kanakanisa loko *kukhendla* ku tekiwa nakuhi mukhuwo lowu wo lulama hi ku ya hi sinya wa ku hambana (RAWLS, 2000). Hi tlhelo gimwe, zwa koteka ku wula lezwaku a ku lavisisa ku wuyeliwa hi zwilo zwo vonekela kuni wuyelisako ka vaaki hi ku angarhela, kutani lezwi ku humelela ka zwilo lezwi zwi vonekako ku tekeliwaka hlokweni ka ndhawuko wa Afrika. Hi gimwane tlhelo, zwa laveka ku lavisa ku vumala ringano ka tsamisano ni ku vumaleka ka wululami loku mukhuwo lowu wu ngo yisa phambeni, ku hoxa txandla ga wona lowu wu ngo peta vumunhu ka phikizano.

Hi txizwezwo, koka ku alakanhisisa ka zwitandzhaku zwa *kukhendla* ka wululami ga vaaki ni ku hangalasiwa hi ku ringana ka zwitirisiwa, ku laveka tindlela to tirhana ni zwiphiko zwa tshamiseko ni ikhonomi lezwi zwi ngo to ve zwona zwilwe ku sukela ka mukhuwo lowu, handle ko honisa koka wa zwona ka ndhawuko. Hikwalaho, hi ku ya hi txisekelo wa ku hangalaka ka sinya wa nawu wa tsuseko wo ringana, zwi le rivalweni lezwaku wuyelo ga phikizano lowu gi nga tlhela gi yisa ka ku nhanhisiwa ka ku ringanhiseliwa ka tsuseko ka tlhelo ga vanu, kanihilaho zwi nga kngoona ka wukati go sindzisiwa txikarhi ka mavandla ya zwiyimo zwo hambana, hi lezwaku, vukati txikarhi ka vanu ni lava va ku a hi vanu, txikamwe ni ku hangalaka ka ku hakeliwa ka txibalo loku vakoloti va wa nga hi txiphemu txa zwanano wo karhi, lowu wu bga tlangeliwa handle ka loko, nakuhi ku na kona a va bulisiwanga, ka hundzela.

Mambetelelo

Txitsalwana letxi a txi kongomisiwile ku txopaxopa wuxaka txikarhi ka *kukhendla*, mukhuwo wa ndhawuko wo lava ku wuyeliwa hi zwilo lezwi zwo woneka, ni minawu ya John Rawls ya wululami, laha mutivi wa filosofi a sirhelelaka ku aveliwa ka nhundzu hi ku ringana ndzeni ka txixaka, hi ku ya hi ku ehleketa lezwaku Vanu Votle va fanele ku va ni txatxamelo lowu wu fanako hi tsuseko, na ku nga langutiwi txiyimo txa vona txa ikhonomi kumbe txiyimo txa tshamisano letxi va nga ka txona.

Ka mukwepa wotle, tihlankulu ta thiyori ya Rawls ya wululami ni *kukhendla* kutani mukhuwo wa ndhawuko ka miganga yimwani ya Afrika, ti vê ti nyingiseto to hlawuleka ka mukhuwo wa tximaho letxi le Mosambike, na ku tekeliwa hlokweni mitsalwa leyi yi nga kombisisiwa leyi yi hi nhikako tsikelelo wahombe ka txifundzha txa le dzongeni wa tiko. Wuxaka txikarhi ka *kukhendla* ni tsuseko wa vaaki, txikamwe ni ku vumala ringano ka zwilo lezwi zwo woneka, na zwona zwi buliwile, nambi hi ndlela leyi mukhuwo lowu wu

khumbako ku mbetiseka ka tsuseko ni ku aveliwa kunene ka zwitirhisiwa ka vaaki. Ku tlakusiwile txiwutiso txo *kukhendla* ku nga tekiwa kutanihi ku nga ku lulama hi ku wona minawu ya wululami ni ku hangalasiwa ka zwitirhisiwa zwo nhikwa.

A zwibumabumelo zwi kombisa koka wo tekela hlokweni mindhawuko ya ndhawuko ka wulawulisano mayelano ni wululami ga tsamisano. Zwi fanelile ku zwisisa mamahelelo ni txivumelo txa vaaki va nga zwi maha zwimboho zwa txihatla kumbe ku sindzisa mipimanheto ya le handle ya wululami, kani hi lezwi zwi lavekako ku fambisana ni mindhawuko ni ku hundzuka ka mikama, lezwaku yi ta zwisiseka ka ndhawuko, kani hi lezwi a ndhawuko wu kalaku ku zwisiseka ka lezwi zwi nga hundza, kambe lezwi zwi tirhako ka kama wa zwezwi, hambi loko zwi huma ka kama lowu wu nga hundza, hikwalaho ku hambana ka mindhawuko ku fanele ku txitximiwa ni ku tekeliwa hlokweni ku laveni ka txixaka txa wululami ni ku ringana.

Hi ku gimeta, *kukhendla* ni minawu ya wululami zwi humeka ka mamahelo yo hambana ya tsuseko ni ku hangalasiwa ka zwitirhisiwa ka txixaka. Zwi fanelile ku zwisisa wuxaka txikarhi ka miehleketo ni ku teketela hlokweni mindhawuko ya ndhawuko ndzeni ka ku vumala ringano ka vaaki, ni ku tlakusa wululami ga vaaki hi ndlela yo anama ni ko katsa zwotle, zwimwe ni ku tumbunuxa mahelo go tiyisisa tsuseko wo tala, hambiloko lezwi zwi katsa ku mahisisa zwipimelo zwa ku fambisa wululami ka miganga yo hambana.

ZWIKOMBO ZWA BIBLIYOGRAFIKI

BONO, Ezio Lorenzo. *Muntuísmo*: A ideia de pessoa na filosofia africana contemporânea. 2.ed. Paulinas: Maputo, 2015.

MAHUMANE, Jonas Alberto. *"Marido Espiritual".* Possessão e violência simbólica no Sul de Moçambique. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2015.

PASSADOR, Luiz Henrique. "Eating Alone" or When Modernity Feeds Tradition Money and Magic in Southern Mozambique. *VIBRANT*, v.5, n.2, 2008. p. 177 – 206.

_____. *Guerrear, Casar, Pacificar, Curar*: O Universo da "Tradição" e a experiência com o HIV/AIDS no Distrito de Homoíne, Sul de Moçambique. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.

RAWLS, John. *Uma Teoria de Justiça*. Trad. de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

TIVANE, Fernando Félix. *A etnografia da "batalha" contra a tradição, a feitiçaria e os espíritos dos ancestrais entre os evangélicos de Maputo, Moçambique*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2022.

TRADUÇÃO DO TEXTO PARA PORTUGUÊS

Justiça social e o *kukhendla*[4] na tradição africana: reflexões à luz dos princípios de Rawls

RESUMO
O artigo diz respeito a questão da justiça social na prática tradicional conhecida por *Kukhendla*. Objectivo do mesmo é fazer a relação do conhecido fenómeno e os princípios da justiça na teoria da justiça social de John Rawls. O argumento que se procura sustentar é o seguinte: as práticas culturais podem ser legitimadas pelas comunidades por serem praticadas nessas culturas, há muitas gerações, mas elas podem, ao mesmo tempo, estar em conflito com certos princípios da justiça e podem ser causadores de desequilíbrio nas relações sociais, com especial enfoque para o âmbito familiar. A discussão que se levanta é fundamentada sobre os dois Princípios da Justiça, na obra de John Rawls "Uma Teoria da Justiça". A metodologia usada para o estudo consistiu na análise de conceitos e reflexão filosófica, buscando relacionar a prática do kukhendla com a justiça social e a distribuição de recursos. A partir desta discussão chega-se à conclusão de que a prática do *Kukhendla* pode influenciar negativamente nas liberdades civis, assim como pode ser impulsionadora de desigualdades sociais alicerçadas em condições, geralmente de corrupção.

PALAVRAS-CHAVE
Kukhendla, Princípios da Justiça, Práticas Tradicionais.

Introdução

Quando se fala em corrupção numa sociedade, imagina-se, a prior, os métodos convencionais com que esse fenómeno maléfico se desenrola. Mas, a verdade, a partir da tradição do sul de Moçambique mostra uma realidade interessante na Filosofia Social. As redes sociais, hoje, mostram-nos outra realidade, que afinal é possível recorrer a meios ligados a tradição para enriquecer. Propagandas espalham-se por diversos grupos, nesses espaços, convidando os seus usuários à adesão a tais práticas que, no final do dia, podem se revelar como nocivas.

O presente artigo tem como objectivo *reflectir* sobre a relação entre o *kukhendla*, uma prática tradicional na busca por poderes mágicos e vantagem material em algumas

[4] *Kukhendla* é uma prática tradicional em algumas sociedades africanas que consiste na busca por poderes mágicos e sobrenaturais através dos curandeiros e feiticeiros locais. Essa prática tem como objectivo a obtenção de vantagens materiais, como riqueza, saúde, sucesso nos negócios e outras formas de prosperidade.

regiões da África, concretamente, a relação do conhecido fenómeno e os princípios da justiça na teoria da justiça social de John Rawls. Para tanto, foi utilizada a metodologia de análise de conceitos e reflexão filosófica, buscando relacionar a prática do kukhendla com a justiça social e a distribuição de recursos.

A prática do kukhendla é comum em algumas regiões (África Subsaariana? Central? Norte, Mundo?), especialmente em comunidades mais tradicionais. Ela consiste na busca por poderes mágicos nos curandeiros e na utilização desses poderes para a obtenção de vantagens materiais, como bens e dinheiro, além de força física e protecção contra inimigos. Embora seja uma prática comum em algumas comunidades africanas, sua relação com a justiça social é questionável. Nesse sentido, é importante contextualizar a prática do *kukhendla* na tradição africana e reflectir sobre seus possíveis impactos na justiça social e na distribuição de recursos. Para isso, será utilizada a teoria da justiça de John Rawls, que propõe o princípio da justiça e o da diferença como forma de garantir a liberdade e uma distribuição justa de recursos, levando em consideração liberdade igual dos indivíduos as desigualdades sociais e económicas.

Com essa reflexão, espera-se contribuir para o debate sobre a relação entre tradição e justiça social na África, bem como para uma melhor compreensão da prática do kukhendla e seus possíveis impactos na liberdade civil e na distribuição de recursos e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A escolha por esta abordagem inclui-se no que Rawls (2000, p. 38-39) designou como regras “proibidas”, pois são susceptíveis de criarem certas “penalidades e defesas, e assim por diante, quando ocorrem violações”, onde se podem incluir “práticas sociais” como “rituais”, mas também pela “ambiguidade” entre o “que é justo ou injusto”. Portanto, por um lado, é uma tentativa em que se procura uma imparcialidade no julgamento moral de determinados fenómenos, neste caso *Kukhendla*. Mas por outro, como ainda reafirma Rawls que, é a procura de possíveis efeitos aos princípios da justiça, uma vez que “os princípios da justiça devem ser aplicados ornamentos sociais que são considerados públicos”, uma vez que se intenta uma abordagem sobre um fenómeno que se escapa da esfera privada e tende cada vez para a esfera pública.

1. *Kukhendla*: uma prática tradicional na busca por vantagem material

Kukhendla é uma prática tradicional em algumas sociedades africanas que consiste na busca por poderes mágicos e sobrenaturais através dos curandeiros e feiticeiros locais. Essa prática tem como objectivo a obtenção de vantagens materiais, como riqueza, saúde, sucesso nos negócios e outras formas de prosperidade. “É uma unção unilateral e resulta de ambições individuais por parte dos mais velhos”. “O termo *kukhendla* designa o feitiço comprado junto dos médicos tradicionais [...], pode também ser entendido como sendo o acto [SIC] de estabelecimento de um pacto como seres espirituais com a ajuda de um especialista em medicina tradicional (*Nyanga*) (MAHUMANE, 2015, p. 7, grifos do autor). Também pode envolver a habilidade de falar bem em público, protecção contra perigos que envolvem a guerra[5] e boa aparência física (PASSADOR, 2008, p. 191).

Kukhendla é uma prática que é passada de geração em geração como parte integrante da cultura africana, como uma forma de lidar com problemas, desafios e incertezas na vida. A busca por vantagem material é vista como uma forma legítima de lidar com esses desafios, uma vez que a prosperidade material é valorizada na sociedade africana. No entanto, essa prática pode ser vista como problemática por alguns estudiosos, que a enxergam como uma forma de perpetuar desigualdades e injustiças sociais. Ademais, o *kukhendla* é uma prática que beneficia apenas alguns indivíduos em detrimento da maioria, perpetuando desigualdades sociais e económicas que são prejudiciais para a sociedade como um todo.

Tendo em conta a variedade linguística que permeia Moçambique, em particular, e o mundo, no geral, este fenómeno pode ser descrito em diferentes nomes. O que consensual, é que este fenómeno é descrito como sendo secular nas culturas africanas, sobretudo na *África Oriental*: Moçambique, onde, tem vindo a ser citado em diversos estudos actuais, como sendo acusador de infortúnios e desequilíbrios na descendência, em termos de linhagem genealógica. Segundo os sábios de uma tradição ancestral[6]. Estes sábios são recorridos para desvendar diversos segredos da vida. Bono (2015)

[5]Sobre este ponto, alguns estudos relatam o fenómeno dos “Naparamas”, soldados imbatíveis que lutaram durante a Guerra Civil em Moçambique, como sendo praticantes deste tipo de rituais.

[6]Sobre esta vertente, foram entrevistados dois sábios (*Nyangas)* da província de Inhambane, que afirmaram que este fenómeno é social e que remota dos antepassados, sendo, por isso, que não se pode conhecer quem é o seu iniciador. Os mesmos afirmaram que ele faz parte dos costumes das famílias, sendo praticado de forma recorrente para fins de aquisição de riqueza, prestígio social, bem como para conseguir posições de prestígio nos postos de trabalho, entre outros fins, pois assumem que são várias as finalidades com que cada um adopta por esta prática.

refere os africanos, mesmo cristianizados, sempre retornam às suas crenças, com isso justifica um dualismo entre a tradição e a modernidade.

Pela falta de um estudo pormenorizado, percebe-se que existem algumas dificuldades de abordar este fenómeno, o Kukhendla. Mas, de modo geral, percebe-se a sua natureza, no contexto da formação das relações sociais. É um acordo entre um indivíduo e um curandeiro/feiticeiro. O acordo em volta, segundo autores como Mahumane (2015), Passador (2008, 2011), Tivane (2022), envolve, principalmente, a questão da riqueza ilícita, às vezes às custas de outras pessoas. O estudo de Mahumane é concludente sobre a possibilidade deste acordo que, firmado por um determinado grupo numa determinada geração, pode influenciar o modo de vida de uma geração sucessora, como é o caso da liberdade sexual, por terem sido os indivíduos (masculino ou feminino) terem sido prometidos como maridos ou esposas, respectivamente, de espíritos.

O marido espiritual pode ser uma forma de compensação que geralmente os progenitores ou pessoas mais velhas da família proporcionam a um espírito, no processo de compra de um tipo de feitiçaria (kukhendlha) que visa, especialmente, a multiplicação ou acesso a riqueza material e privilégios sociais. Esta é a causa que é recorrentemente referida na etiologia local sobre os casos atuais. Portanto, hoje as alianças entre espíritos e vivos é consequência direta dos pactos estabelecidos por familiares mais velhos entre estes e os espíritos e com anuência dos curandeiros locais (Ibid. p. 23).

O autor considera esta prática como sendo anti-social e anti-ética, uma vez que, enquanto busca-se a prosperidade para alguns membros da família, acaba prejudicando a liberdade de outros membros, sujeitando-os a viverem em condições que não sejam da sua escolha, ou tenham que buscar meios para apaziguar a fúria dos espíritos que se apossam deles. É dentro deste contexto que acrescenta que,

Muitas pessoas, na ânsia de alcançar a prosperidade e prestígio social, celebram pactos com seres espirituais, localmente denominados espíritos da feitiçaria (kukhendlha) e proporcionam, como forma de compensação, uma jovem mulher como noiva do espírito. Caso esta jovem mulher queira se casar com um homem vivo, tal situação terá de ser negociada com o marido espiritual com a intermediação de um especialista em medicina tradicional (Nyanga). Em muitos casos o marido espiritual não se opõe à união da sua esposa com um homem vivo, pois tal facto possibilita a reprodução de descendentes que serão considerados como elementos da linhagem do espírito. Na verdade, esta união com um homem vivo não representa um casamento no sentido convencional do termo (Ibid. p. 25).

Passador (2008) retrata o fenómeno na óptica da modernidade. Para o autor, o fenómeno é praticado em virtude da concorrência que se vem instalando na senda do neoliberalismo, que vem caracterizando o mundo, onde se instala um clima de aporofobia, isto é, uma aversão pelos pobres, em que os mesmos tendem a se integrar na lógica da concorrência. E, visto que há desigualdades propositadas no seio desse sistema, um dos mecanismos encontrados é a recorrência aos poderes mágicos que lhes são proporcionados pelas suas tradições com vista a equilibrar a balança.

No entanto, Tivane (2022, p. 116) relata também algumas das consequências deste tipo de acordos, na qual o autor incide, também, sobre as consequências linhageiras, destacando a ocorrência do marido espiritual, que geralmente é o mais citado nas comunidades, pois são raros os casos em que um homem é atribuído uma mulher espiritual. O autor destaca que, em questões de kukhendla, “essa ambição de enriquecer com “facilidade” faz com que os descendentes paguem pelas faltas cometidas pelos seus ascendentes”. Passador (2011, p. 162) acrescenta nos seguintes moldes, “a efetivação e continuidade da kukhendla exigem sacrifícios de animais e mortes de pessoas como contrapartida – pessoas que, em geral, pertencem à família[7]”.

Como se pode perceber, no discurso que se foi construindo acima, este fenómeno pode ser accionado visando diversas finalidades, não são uniformes, tal como os seus efeitos, que podem variar desde a morte de alguns membros da família até a privação da liberdade, o que se traduz numa clara violação dos direitos humanos, pois tendem a prejudicar a terceiros, além dos envolvidos directamente no acordo, isto é, o *kendlante* e o curandeiro que preside o ritual.

Apesar dessas críticas, é importante reconhecer que o kukhendla tem um papel significativo na sociedade africana, não apenas como uma prática “religiosa tradicional”, mas também como uma forma de lidar com problemas e desafios na vida quotidiana num mundo pós-moderno, marcado pela lógica da concorrência económica, pobreza e falta de oportunidades, principalmente para as camadas mais vulneráveis. *kukhendla* é uma forma de acção e de tomada de decisão que deve ser compreendida e valorizada como parte integrante da vida africana, mas isso não a safa de eventuais críticas, sobretudo quando tende a singrar para o lado negativo.Assim sendo, é importante reflectir sobre o papel do

[7]Os dois curandeiros entrevistados com o objectivo de obter mais informações sobre este fenómeno foram igualmente inânimes em afirmar que a questão do envolvimento dos descendentes no pagamento das cláusulas deste contrato deve-se ao facto de que em muitos casos, os pais sustentam os seus filhos através dos bens que são advindos deste acordo, sendo, por isso, que eles são, implicitamente, membros do acordo por se terem beneficiado dele, por isso devem contribuir no ressarço deste.

kukhendla na sociedade africana, reconhecendo sua importância cultural, mas também buscando formas de lidar com os problemas sociais e económicos que podem surgir a partir dessa prática.

2. Os princípios da Justiça de Rawls

John Rawls foi um dos mais importantes filósofos políticos do século XX, tendo se notabilizado após a sua publicação de 1971, denominada “A Theory of Justice”,obra que mereceu especial atenção dos seus apoiantes, assim como dos seus críticos. Nessa obra, Rawls ensaia uma hipotética teoria da justiça, partindo de um contratualismo imaginário, numa posição social original (original position), em volta a um véu da ignorância (ignorance veil). Nesta obra, Rawls propõe dois princípios fundamentais de justiça: o princípio da liberdade igual e o princípio da diferença. Segundo Rawls (2000, p. 64), o princípio da liberdade igual estabelece que cada pessoa deve ter um conjunto básico de liberdades, que inclui a liberdade de pensamento, de expressão, de religião, de associação e de igualdade perante a lei. Já o princípio da diferença, postula que as desigualdades sociais e económicas devem ser organizadas de tal forma que sejam para o benefício dos menos favorecidos na sociedade.

A relação entre esses princípios e a justiça social é fundamental para a compreensão do papel do *kukhendla* na tradição africana. Para Rawls (2000, p. 3), a justiça social diz respeito à forma como as instituições sociais básicas de uma sociedade distribuem benefícios e ónus entre seus membros. Nesse sentido, a justiça social requer a criação de instituições que promovam a equidade, a igualdade de oportunidades e a protecção dos direitos fundamentais de todos os indivíduos.

No entanto, como veremos nas secções seguintes, a prática do *kukhendla*, na tradição africana, pode apresentar conflitos com esses princípios rawlsianos, especialmente no que diz respeito ao princípio da liberdade igual, como sendo o princípio basilar da teoria de Rawls, de onde emana o princípio da diferença.

2.1. O kukhendla e o princípio da liberdade igual

O princípio da liberdade igual é um dos pilares da teoria da justiça de Rawls, que estabelece que cada pessoa deve ter direitos iguais aos mais amplos direitos básicos compatíveis com os mesmos direitos para todos (Id. p. 64). No entanto, a prática do kukhendla na tradição africana viola esse princípio fundamental. No *kukhendla*, muitas vezes, as mulheres, por exemplo, são forçadas a se casar com espíritos da feitiçaria, e

não com homens vivos (MAHUMANE, 2015). Esse tipo de união não é consensual, o que viola a liberdade individual de escolher com quem se casar. Além disso, as mulheres, vezes sem conta são vistas como meros objectos de troca e não têm voz na decisão de serem oferecidas como noivas para os espíritos da feitiçaria.

Essa violação da liberdade igual tem consequências negativas na sociedade africana. Primeiro, perpetua uma cultura de opressão e submissão das mulheres, que são vistas como propriedade dos homens e objectos de troca. Isso cria desigualdades e injustiças de género que afectam a vida das mulheres em todos os aspectos. Além disso, essa prática pode levar a uma cultura de impunidade e violência contra as mulheres, já que elas não têm voz na decisão de se casar com os espíritos da feitiçaria. Ademais, em casos de linhagem consanguínea, as pessoas são obrigadas a pagar tributos para ressarcir os danos de um acordo no qual eles não foram os protagonistas, pois, nem se quer participaram do mesmo. Isso, em muitos casos, deixa sem saída, uma vez que a falta de incumprimento pode resultar em perdas humanas, pelo que as pessoas não têm a liberdade de escolher se pretendem ou não aderir a esse tipo de pagamento, optando em muitos dos casos em pagar, isto é, sem a devida liberdade de o fazer.

Portanto, é necessário repensar a prática do *kukhendla* à luz dos princípios de justiça de Rawls, especialmente o princípio da liberdade igual. É importante garantir que todos tenham a liberdade de escolher com quem se casar e que as mulheres não sejam tratadas como meros objectos de troca, nem que alguns indivíduos sejam obrigados a pagar tributos dos quais não firmaram nenhum acordo. Outrossim, isso implica a alienação da paternidade, o que influi significativamente na liberdade civil dos indivíduos. Se esse fosse, isso contribuiria para uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2. Reflexões sobre a relação entre o kukhendla e o princípio da diferença

Ao analisar a relação entre o *kukhendla* e o princípio da diferença, proposto por Rawls, é importante considerar como essa prática pode contribuir ou prejudicar a justiça social e a distribuição equitativa de recursos.

Como destacado por Rawls (2000, p. 64), o princípio da diferença estabelece que as desigualdades económicas e sociais devem ser arranjadas de modo que sejam ao mesmo tempo: (a) consideradas vantajosas para todos, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos. Ou seja, as desigualdades materiais podem ser justas, desde que sejam vantajosas para a sociedade como um todo e que haja oportunidades igualitárias para todos alcançarem essas posições.

No entanto, a prática do *kukhendla* pode ser vista como problemática em relação a esse princípio, pois, como destacado por Passador (2011), ela beneficia apenas alguns indivíduos em detrimento da maioria, perpetuando desigualdades sociais e económicas que são prejudiciais para a sociedade como um todo. Além disso, a busca por vantagem material através dela pode levar a uma cultura de individualismo e competição, em que as pessoas buscam seus próprios interesses em detrimento do bem comum.

Dessa forma, é questionável se o *kukhendla* pode ser considerado uma prática justa à luz do princípio da diferença (RAWLS, 2000). Por um lado, é possível argumentar que a busca por vantagem material é proveitosa para a sociedade como um todo, uma vez que a prosperidade material é valorizada na cultura africana. Por outro, é necessário considerar as desigualdades e injustiças sociais que essa prática pode perpetuar, bem como sua possível contribuição para uma cultura individualista e competitiva.

Assim, é indubitável a importância de se reflectir sobre os possíveis impactos do kukhendla na justiça social e na distribuição equitativa de recursos, buscando formas de lidar com os problemas sociais e económicos que podem surgir a partir dessa prática, sem ignorar sua importância cultural. Pois, partindo da premissa da prevalência do princípio da liberdade igual, percebe-se que as consequências desta competição podem também ocasionar num exacerbamento da limitação das liberdades por parte dos indivíduos, como é o caso de casamentos forçados entre entidades de diferentes níveis, isto é, o casamento entre humanos e não humanos, bem como a prevalência de pagamentos de tributos dos quais os devedores não fizeram parte de um determinado acordo, que foi celebrado sem que os mesmos estejam presentes e que nem tenham sido consultados, a prior.

Conclusão

Este artigo teve como objectivo discutir a relação entre o kukhendla, uma prática tradicional na busca por vantagem material, e os princípios da justiça de John Rawls, onde, o filósofo defende uma distribuição equitativa dos bens dentro de uma sociedade, partindo do pressuposto de que todos os seres humanos têm o direito ao mesmo leque de liberdades, independentemente do seu status económico ou posição social que ocupam.

Ao longo do texto, foram apresentados os principais pontos da teoria da justiça de Rawls e do kukhendla como prática tradicional em algumas comunidades africanas, com especial atenção para a prática do fenómeno em Moçambique, considerando a literatura que foi consultada que dá mais ênfase à região sul do país, região onde a designação é

mais frequente. Também foi discutida a relação entre o *kukhendla* e a liberdade civil, bem como com a desigualdade material, e como essa prática pode afectar a efectivação das liberdades e a distribuição justa de recursos em uma sociedade.Foi levantada a questão se o kukhendla pode ser considerado uma prática justa à luz dos princípios da justiça e foram apresentados possíveis impactos dessa prática na justiça social e na distribuição de recursos.

As reflexões destacam a importância de considerar tradições culturais na discussão sobre justiça social. É pertinente compreender as práticas e crenças de uma comunidade antes de fazer julgamentos precipitados ou impor padrões de justiça externos, assim como é preciso fazer acompanhar as tradições à evolução dos tempos, de modo a torná-los apreensíveis à tradição, pois a tradição não é aquilo que é passado, mas o que é praticável num presente, mesmo que seja proveniente de um passado, pelo que a diversidade cultural deve ser respeitada e levada em conta na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A guisa de conclusão, o *kukhendla* e os princípios da justiça apresentam abordagens distintas sobre a liberdade e a distribuição de recursos em uma sociedade. É preciso compreender a relação entre esses conceitos e considerar as tradições culturais e as desigualdades sociais para promover a justiça social de forma mais ampla e inclusiva, bem como criar mecanismo de garantir mais liberdade, mesmo que isso implique a revisão dos critérios de administração da justiça em vigor nas diferentes sociedades.

REFERÊNCIAS

BONO, Ezio Lorenzo. *Muntuísmo*: A ideia de pessoa na filosofia africana contemporânea. 2.ed. Paulinas: Maputo, 2015.

MAHUMANE, Jonas Alberto. *“Marido Espiritual”.* Possessão e Violência Simbólica no Sul de Moçambique. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2015.

PASSADOR, Luiz Henrique. “Eating Alone” or When Modernity Feeds Tradition Money and Magic in Southern Mozambique. *Vibrant*, v.5, n.2, 2008. p. 177 – 206.

_____. *Guerrear, Casar, Pacificar, Curar*: O Universo da “Tradição” e a Experiência Com O HIV/AIDS no Distrito de Homoíne, Sul De Moçambique. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.

RAWLS, John. *Uma Teoria de Justiça*. Trad. de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TIVANE, Fernando Félix. *A etnografia da "batalha" contra a tradição, a feitiçaria e os espíritos dos ancestrais entre os evangélicos de Maputo, Moçambique*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2022.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): CAMBRÃO, Pedrito Carlos Chiposse; MUCHISSE, Itélio Joana; ZANDAMELA, Estrela Rosa Langa. Lisine yo siyiwa: Wululami ga vanu ni kukhendla leka ndhawuko wa Xiafrika/ Justiça social e o *kukhendla* na tradição africana: reflexões à luz dos princípios de Rawls. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.453-472, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Cambrão, Pedrito Carlos Chiposse; Muchisse, Itélio Joana; Zandamela, Estrela Rosa Langa. (out. 2023). Lisine yo siyiwa: Wululami ga vanu ni kukhendla leka ndhawuko wa Xiafrika/ Justiça social e o *kukhendla* na tradição africana: reflexões à luz dos princípios de Rawls. . *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 453-472.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.473-482 | out. 2023.

Conceptual frame work in modern research

Ezequiel Silver Njirazafa *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-0709-6231

ABSTRACT
The primary objective of this research paper is to introduce a conceptual framework that can serve as a guide for research development in the Field of languages and applied linguistics, particularly in the context of teaching at higher education. This conceptual framework was devised by doctoral students during the early stages of their research. One of the key aims of the conceptual framework is to help Doctorate students grasp the significance of having a well-defined conceptual framework in research. It enables them to understand how a conceptual framework serves as a foundation for their studies and helps them organize and structure their research effectively. Furthermore, the research paper emphasizes the importance of critically evaluating existing conceptual frameworks in modern research. By engaging in this critical analysis, Doctorate students can identify the strengths and weaknesses of different frameworks and gain insights into how to develop a more comprehensive and dynamic conceptual framework. Another crucial aspect covered in the research paper is the assessment of the impact of a conceptual framework on research outcomes. This text highlights the importance of understanding how a conceptual framework affects research and its outcomes. It states that a research paper aims to provide guidelines for creating and utilizing a conceptual framework, specifically for Doctorate students. The paper includes explanatory texts that explain the theory behind the framework, ensuring a comprehensive understanding of its principles and concepts. Overall, the text presents a conceptual framework for research development in languages and applied linguistics, particularly in the context of teaching at a Higher education.

KEYWORDS
Conceptual framework, Research, Guidelines, explanatory texts

Estrutura conceitual na pesquisa moderna

RESUMO
O objetivo principal deste artigo de investigação é apresentar um quadro conceptual que possa servir de guia para o desenvolvimento da investigação na área das línguas e da linguística aplicada, nomeadamente no contexto do ensino no ensino superior. Esta estrutura conceitual foi desenvolvida por estudantes de doutorado durante os estágios iniciais de sua pesquisa. Um dos principais objetivos da estrutura conceitual é ajudar os alunos de doutorado a compreender a importância de ter uma estrutura conceitual bem definida na pesquisa. Permite-lhes compreender como um quadro conceptual serve de base para os seus estudos e ajuda-os a organizar e estruturar a sua investigação de forma eficaz. Além disso, o artigo de pesquisa enfatiza a importância de avaliar

* was a trainer of English language and literature at Chitima Teachers' Training College before joining Pungue University in Mozambique. A father of four, Mr. Njirazafa is a holder of Masters of Arts in English Language Teaching from Maputo Pedagogical University, Bachelor Degree from Maxixe University and Diploma in Teaching and Training from City & Guilds of London Institute. He has participated in national and international seminars on language and literature. Mr. Njirazafa has extensive experiences in speaking, writing and teaching English and Portuguese. He teaches English language and literature. Mr. Njirazafa doubles as a sociolinguistic researcher at Pungue University. He is a doctorate student at Maputo Pedagogical University. E-mail: njirazafa@gmail.com

criticamente as estruturas conceituais existentes na pesquisa moderna. Ao se envolverem nesta análise crítica, os estudantes de doutorado podem identificar os pontos fortes e fracos de diferentes estruturas e obter insights sobre como desenvolver uma estrutura conceitual mais abrangente e dinâmica. Outro aspecto crucial abordado no artigo de pesquisa é a avaliação do impacto de uma estrutura conceitual nos resultados da pesquisa. Este texto destaca a importância de compreender como uma estrutura conceitual afeta a pesquisa e seus resultados. Afirma que um trabalho de pesquisa visa fornecer diretrizes para a criação e utilização de uma estrutura conceitual, especificamente para estudantes de doutorado. O artigo inclui textos explicativos que explicam a teoria por trás do quadro conceitual, garantindo uma compreensão abrangente de seus princípios e conceitos. No geral, o texto apresenta um quadro conceptual para o desenvolvimento da investigação em línguas e linguística aplicada, particularmente no contexto do ensino e extensão no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE
Quadro conceitual, Pesquisa, Diretrizes, textos explicativos.

Introduction

The field of research has evolved significantly over the years, with new methodologies and approaches being developed to address complex and multifaceted research questions. One key aspect that has gained prominence in modern research is the conceptual framework. A conceptual framework provides a theoretical foundation and a systematic roadmap for guiding research design, data collection, and data analysis. In essence, a conceptual framework serves as a lens through which researchers view and understand their research topic. It offers a structured and organized way of thinking about the relationships between different variables, concepts, or phenomena that are being investigated.

By delineating the key constructs and their interconnections, a conceptual framework aids in identifying research gaps, formulating research questions, and designing appropriate research methodologies. A well-developed conceptual framework not only enhances the rigor of the research but also provides a clear framework for interpreting and making sense of the findings. It helps researchers to identify potential explanations or underlying mechanisms that may be driving the observed relationships between variables. Additionally, a conceptual framework also aids in the communication of research findings, as it provides a common language and logical structure for discussing and presenting research outcomes.

The construction of a conceptual framework involves a comprehensive review of existing theories, models, and empirical evidence relevant to the research topic. This review allows researchers to identify key concepts and variables, understand their

theoretical relationships, and integrate them into a coherent framework. Moreover, a conceptual framework can be iterative in nature, meaning that it can be refined and revised as new evidence emerges or as the research progresses 1. The increasing importance of conceptual frameworks in modern research highlights the shift towards a more holistic and interdisciplinary approach to understanding complex phenomena. Researchers are now recognizing that a deep understanding of the theoretical underpinnings of their research topic can significantly enhance the quality and impact of their studies. A well-constructed conceptual framework not only helps to align research design with research objectives but also enables researchers to make meaningful contributions to their respective fields. In conclusion, the use of a conceptual framework in modern research is crucial for providing a theoretical foundation, guiding research design, and aiding in the interpretation.

By organizing and structuring key concepts and variables, a conceptual framework helps researchers to navigate the complexities of their research topic and contribute meaningfully to the advancement of knowledge in their field. As research continues to evolve, the conceptual framework will undoubtedly remain an essential tool for researchers seeking to conduct comprehensive and impactful studies. (FAWCETT, DOWNS, 1986).

1. Contextualization

For Johnson And Onwuegbuzie (2004) conceptual framework exhibits in research of what is expected to attain throughout the research. The conceptual framework tends to explain the variables which are used in the research as well as map out how these variables are relatable to each other. Miles & Huberman (1994): They define a conceptual framework as "a visual or written product, composed of connected concepts, that defines and links a set of ideas." Additionally, they provide a description of how these ideas are interconnected. These authors conceptualize a framework as "a network, or 'a road map,' which guides the development of the research, in terms of its aims, methodology, and analytical concepts." They emphasize the role of the framework in directing the entire research process.

According to Creswell (2014), asserts that a conceptual framework is "a visual or written depiction that broadly explains the most important factors related to a research problem." He highlights the significance of understanding the key elements and their relationship to the research problem. Yin (2014), describes a conceptual framework as "a

logical structure that outlines the key concepts and their relationships within a research study." He emphasizes the logical organization of concepts and their interconnections.

O conceptual framework is a description of the way a researcher understands the factors and/or variables that are involved in the study and their relationships to one another. The purpose of a conceptual framework is to articulate the concepts under study using relevant literature (ROCCO & PLAKHOTNIK, 2009) and to clarify the presumed relationships among those concepts (ROCCO & PLAKHOTNIK, 2009; ANFARA &MERTZ, 2014).

Fawcett & Downs (1986), in the nursing field, they define a conceptual framework as "a set of interrelated concepts that provide direction for nursing practice, research, and education." They emphasize the role of the framework in guiding various aspects of nursing, including practice, research, and education. Fawcett & Downs (1986): In the nursing Field, they define a conceptual framework as "a set of interrelated concepts that provide direction for nursing practice, research, and education." Wikipedia defined a conceptual framework as "the way ideas are organized to achieve a research project's purpose". Like football plays, conceptual frameworks are connected to a research purpose or aim. Explanation is the most common type of research purpose employed in empirical

2. **Theatrical framework**

The conceptual framework in modern research is essential, especially in the field of social sciences. Smith (2021) and Johnson (2019) are two authors who concur with the significance of this framework. Smith (2021) emphasizes that a clear conceptual framework helps in organizing ideas, guiding the research process, and providing a systematic approach to understanding complex phenomena. A well-developed conceptual framework, according to Smith, lays the foundation for hypothesis formulation and data analysis, leading to robust research outcomes. Supporting the need for a conceptual framework, Johnson (2019) highlights its role in driving theoretical advancements and facilitating deeper insights into research phenomena. Johnson states that a solid conceptual framework assists researchers in identifying variables, establishing causal relationships, and connecting their findings to existing knowledge, contributing to the overall progression of scientific research. By citing Smith and Johnson, it becomes evident that these authors share the view that a well-constructed conceptual framework holds

great importance in modern research. It provides researchers with a structured approach and aids in the development of valid and reliable conclusions.

Thomas S.K. (1962) introduced the concept of paradigms, which became central to understanding shifts in scientific thought and research methodologies. However, argued that scientific progress does not follow a linear path but rather occurs through revolutions, where established paradigms are replaced by new ones. This framework has influenced various fields, including the philosophy of science, history of science, and sociology of scientific knowledge. Foucault's contributions to conceptual frameworks across various disciplines have been rather profound.

In his groundbreaking work, "The Archaeology of Knowledge" (1969), he delved into an analysis of the ways in which power operates in the production and dissemination of knowledge, as well as in the construction of discourses. This particular insight has had a lasting impact on fields such as sociology, history, anthropology, and literary theory. One of Foucault's most influential works, "Discipline and Punish" (1975), further expanded on the mechanisms of power and control within disciplinary institutions. Through his examination of historical penal practices, Foucault shed light on the relationship between power, surveillance, and punishment. He argued that disciplinary institutions, such as prisons, represent a particular site where power is exercised, often in subtle and coercive ways.

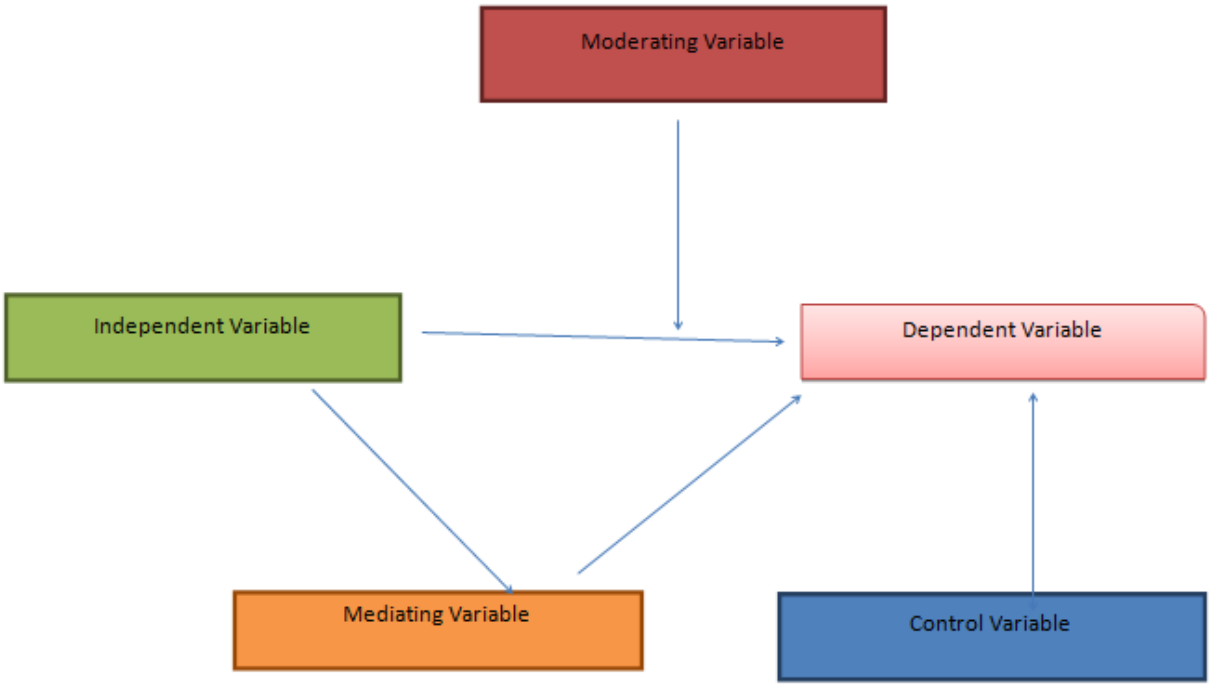
Haraway's essay "A Cyborg Manifesto" (1985) has been highly influential in shaping feminist theory and conceptual frameworks related to technology, gender, and post-humanism. She argued for a reconceptualization of the human subject, challenging traditional notions of identity, embodiment, and agency. Haraway's emphasis on the interconnectedness of technology and feminism has informed debates in fields such as science and technology studies, cultural studies, and gender studies. Her ideas have also inspired discussions on the blurring boundaries between humans and machines, raising important ethical and social questions.

Lakoff & Johnson (1980) proposed that metaphors are not just linguistic devices but fundamental cognitive tools that shape our understanding of the world 2. They argued that metaphors play a crucial role in the creation of concepts, influencing our thinking, reasoning, and communication. Their research has had a significant impact on conceptual frameworks in areas such as cognitive science, linguistics, and social sciences. Lakoff and Johnson's work has opened up new avenues of research into the relationship between

language, thought, and culture, shedding light on how our conceptual systems are structured and how they shape our perception and interpretation of reality.

For Pinker cited Lakoff and Johnson (2007), discussing how metaphors inform our understanding and expression of concepts and Gibbs expanded on Lakoff & Johnson (1994, delves deeper into the cognitive processes behind metaphorical thinking and its implications for understanding language and thought. Turner, 1996) collaborated with Lakoff and Johnson and explores how metaphors shape our understanding of literature and how they contribute to the creative process of conceptual blending. O conceptual framework is an essential component of any research study as it provides a solid theoretical foundation and structure for the entire research process. According to Saunders et al. (2018), a conceptual framework is "a set of interrelated concepts, definitions, and propositions that presents a systematic view of phenomena by specifying relationships among variables in order to explain and predict outcomes." One of the key benefits of having a conceptual framework is its ability to guide research design. It helps researchers in identifying and formulating research questions.

FIGURE 1: Conceptual Framework



Source: Aurhor (2023)

Conceptual framework includes the key process parameters, defining variables, and cause-and-effect relationships. To add to this, the primary focus while developing a

conceptual framework should remain on the quality of research. The independent variable is a key component of the conceptual framework as it represents the main factor of interest that the researcher is investigating. It helps to shape the overall research question and forms the basis for developing hypotheses or research objectives 3.

The dependent variable is directly influenced by the independent variable and serves as the outcome or result that the researcher is trying to explain or understand. It is an essential element of the conceptual framework as it helps to define the scope and focus of the study. Control variables are included in the conceptual framework to account for potential confounding factors or alternative explanations for the relationship between the independent and dependent variables. They help ensure that the observed relationship is truly attributable to the independent variable and not to other variables.

Moderating variables are incorporated into the conceptual framework to acknowledge and account for potential influences that may enhance or weaken the relationship between the independent and dependent variables. They help to identify factors that may explain variations in the relationship across different situations or individuals. Mediating variables play a role in the conceptual framework by providing insights into the underlying mechanisms or processes through which the independent variable affects the dependent variable. They help to explain the "why" or "how" of the relationship between the two variables. Overall, these variables are interconnected within the conceptual framework to guide the research process and provide a systematic framework for investigating the relationships between different factors or constructs.

CRESWELL, J. W. (2013), emphasizes the importance a conceptual framework in research design provides guidance on how to develop and articulate a framework that aligns with the research goals. In the same hand, by grounding the analysis within the conceptual framework, researchers can make meaningful connections between the variables and ultimately derive valid and reliable conclusions. Conceptual framework assists in the interpretation of research findings. It enables researchers to make sense of the results by relating them back to existing theories and concepts. The framework acts as a theoretical lens through which research findings can be framed and understood in a broader context. This not only enhances the credibility and generalizability of the research but also contributes to the advancement of knowledge in the field. (CRESWELL, J. W. 2014).

Conceptual framework is an indispensable aspect of research as it guides the entire research process, from design to analysis and interpretation. It provides a theoretical foundation and structure for the study, enabling researchers to formulate research questions, select variables, and interpret findings within a broader context. Without a conceptual framework, research studies may lack coherence, direction, and may not reach their full potential in contributing to knowledge development in the respective Field. Saldana, J. (2015), discusses how a conceptual framework can help guide the coding and analysis process in qualitative research. Similarly, emphasizes the need for researchers to identify and apply a theoretical lens to make sense of their findings. Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015)

Final considerations

For example, in a study on the impact of social media on consumer purchasing behavior, a well-developed conceptual framework would help researchers identify gaps in the existing literature. They could examine how previous studies have focused mainly on the influence of social media on brand awareness, but not much has been done on its effect on actual purchase decisions. With the help of a conceptual framework, researchers can formulate relevant research questions that address this gap. They may ask questions such as "How does social media influence consumers' decision-making process when it comes to purchasing products?" or "What factors mediate the relationship between social media exposure and consumer purchase behavior?" Next, the conceptual framework would assist in selecting suitable research methodologies to answer these research questions.

For instance, researchers may employ surveys or interviews to gather quantitative and qualitative data on consumers' social media usage, their perceptions of brands, and their purchase decisions. By adopting such methodologies, researchers can collect data that will enable them to analyze the influence of social media on consumer purchasing behavior more comprehensively. Moreover, a well-developed conceptual framework enables researchers to understand the interconnections between different constructs. In the example of the impact of social media on consumer purchasing behavior, the conceptual framework may include variables such as brand awareness, trust, and the consumers' perceived value of a product.

By understanding how these constructs are interconnected, researchers can gain a more holistic understanding of the relationships involved and develop more accurate hypotheses to test. Lastly, a conceptual framework provides a structure for interpreting and making sense of the research findings. It helps researchers organize their data, analyze the results, and draw conclusions. In the example mentioned, the conceptual framework would guide researchers in interpreting the data collected from surveys and interviews, allowing them to identify patterns, trends, and correlations between social media usage and consumer purchase behavior.

In conclusion, a well-developed conceptual framework is crucial for conducting comprehensive and rigorous research studies. It aids in identifying gaps in existing literature, formulating relevant research questions, selecting appropriate research methodologies, understanding interconnections between constructs, and interpreting research findings. By serving as a guide, a conceptual framework enhances the credibility and validity of a study, making it an essential component of effective research.

REFERENCES

FAWCETT, S. B., & DOWNS, F. S. (1986*). A manual for designing evaluation plans for science education programs.* Sage Publications. United States.

CRESWELL, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications: Los Angeles, United States.

CRESWELL, J. W. (2018). Research design: *qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage, United States.

FOUCAULT, M. (1969). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books: New York, United States.

HARAWAY, D. J. (1985*). A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century.* University of Chicago Press.

KUHN, T. S. (1962) *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press: Chicago, United States.

LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (2007). Metaphors '*We Live By'*. University of Chicago Press. United States.

MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis:* an expanded sourcebook. Sage Publications. United States.

ONWUEGBUZIE, A. J. (2004*). qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. United States.

PATTON, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications: Thousand Oaks, United States.

PLANO Clark, V. L., & CRESWELL, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide.* Pearson: Boston, United States.

ROCCO, T. S., & PLAKHOTNIK, M. S. (2009). Literature reviews, conceptual frameworks, and theoretical frameworks: Terms, functions, and distinctions. Human Resource Development Review, 8(1), 120–130.

SALDANA, J. (2015). The coding manual for qualitative researchers. Sage Publications: Thousand Oaks, United States.

YIN, R. K. (2014). Case study research: design and methods. Sage Publications.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): NJIRAZAFA Ezequiel Silver. Conceptual frame work in modern research. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.473-482, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Njirazafa, Ezequiel Silver (out. 2023). Conceptual frame work in modern research. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 473-482.

Seção V: Provérbios, tabus e mitos

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.484-493 | out. 2023.

Modernidade versus Tradição: uma visão africana

José Luis Dias*
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6562-5904
Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia**
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2910-6963

RESUMO
Este trabalho tem como principal objectivo analisar de que maneira os conceitos de tradição e modernidade foram operacionalizados em África, mostrando também até que ponto a tradição da cultura africana interfere no progresso sócio económico. Acepção histórico-etnológica explica que o homem é dotado de poder criador de cultura e que a cultura não é uma prescrição da natureza embora esta tenha uma influência sobre aquela. Como se pode compreender, a acepção antropológica de tradição constitui, indubitavelmente, o fundamento da acepção histórico-etnológica, embora permaneça a ideia de que o que se capta é apenas uma cultura variada e historicamente específica. A pesquisa é meramente bibliográfica, baseada na interpretação de informações publicadas em forma de livros, revistas, textos legais, publicações avulsas. À luz das investigações feitas, ficou evidente que a modernidade pode ser entendida como aproximadamente equivalente ao mundo "industrializado" desde que se reconheça que o industrialismo não é sua única dimensão institucional. Modernidade implica o controlo regular das relações sociais dentro de distâncias espaciais e temporais indeterminadas.

PALAVRAS CHAVES
Tradição; Modernidade; Cultura Africana

Modernity versus Tradition: an african view

ABSTRACT
The main objective of this work is to analyze how the concepts of tradition and modernity were operationalized in Africa, also showing the extent to which the tradition of African culture interferes with socio-economic progress. Historical-ethnological meaning explains that man is endowed with the power to create culture and that culture is not a prescription of nature, although this has an influence on that. As can be understood, the anthropological meaning of tradition undoubtedly constitutes the foundation of the historical-ethnological meaning, although the idea remains that what is captured is only a varied and historically specific culture. The research is purely bibliographical, based on the interpretation of information published in the form of books, magazines, legal texts, separate publications. In the light of the investigations carried out, it became evident that modernity can be understood as roughly equivalent to the "industrialized" world as long as it is recognized that industrialism is not its only institutional dimension. Modernity implies the regular control of social relations within indeterminate spatial and temporal distances.

KEYWORDS:
Tradition; Modernity; African Culture

* Doutor em Inovação Educativa. Docente do Instituto Superior Politécnico de Manica, Divisão de Economia, Gestão e Turismo, Distrito de Vanduzi, Posto Administrativo de Chiremera, Moçambique. E-mail: dias.jose34@gmail.com
** Doutoranda em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Zambeze, Moçambique; Docente na Universidade Púnguè, Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades, Curso de Português. E-mail: enahia78@gmail.com

Modernité contre tradition: une vision africaine

RESUME
L'objectif principal de ce travail est d'analyser comment les concepts de tradition et de modernité ont été opérationnalisés en Afrique, en montrant également à quel point la tradition de la culture africaine interfère avec le progrès socio-économique. Le sens historico-ethnologique explique que l'homme est doté du pouvoir de créer la culture et que la culture n'est pas une prescription de la nature, bien que cela ait une influence sur celle-ci. Comme on peut le comprendre, le sens anthropologique de la tradition constitue sans aucun doute le fondement du sens historico-ethnologique, même si l'idée demeure que ce qui est capté n'est qu'une culture variée et historiquement spécifique. La recherche est purement bibliographique, basée sur l'interprétation d'informations publiées sous forme de livres, de revues, de textes juridiques, de publications séparées. À la lumière des investigations menées, il est devenu évident que la modernité peut être comprise comme approximativement équivalente au monde « industrialisé » tant qu'il est reconnu que l'industrialisme n'est pas sa seule dimension institutionnelle. La modernité implique le contrôle régulier des rapports sociaux dans des distances spatiales et temporelles indéterminées.

MOTS CLES
Tradition; Modernité ; Culture Africaine

Mazuva ano Zvinopesana Netsika: Maonero eAfrica

CHIGWAGWA
Chinangwa chikuru chebasa iri ndechekuongorora kuti pfungwa dzechivanhu nemazuva ano dzakashandiswa sei muAfrica, zvichiratidzawo kuti tsika dzechivanhu dzemuAfrica dzinokanganisa sei kufambira mberi kwemagariro nehupfumi. Historical-ethnological meaning inotsanangura kuti munhu akapiwa simba rekugadzira tsika uye kuti tsika haisi chirevo chechisikigo, kunyange izvi zvine simba pane izvozvo. Sezvinogona kunzwisiswa, chirevo cheanthropological chetsika pasina mubvunzo chinoumba hwaro hwechirevo chenhoroondo-ethnological, kunyangwe pfungwa ichiramba iri yekuti chinotorwa ingori tsika dzakasiyana-siyana uye dzenhoroondo. Tsvagiridzo iyi ndeyezvinyorwa zvebhaibheri, zvichibva mukududzirwa kweruzivo rwakaburitswa mumhando yemabhuku, magazini, zvinyorwa zvemutemo, zvinyorwa zvakasiyana. Muchiedza cheongororo yakaitwa, zvakava pachena kuti zvechizvino-zvino zvinogona kunzwisiswa zvakada kuenzana nenyika ye "industrialized" chero zvichizivikanwa kuti indasitiri haisiriyo yega danho remasangano. Mazuvano zvinoreva kudzora hukama hwemagariro mukati menzvimbo dzisingaverengeki uye dzenguva pfupi.

MASOKO EKUTSIGIRA:
Tsika; Mazuvano; Tsika dzeAfrica.

Introdução

A presente pesquisa enquadra-se na temática da visão africana no que tange a modernidade e tradição. Os estudos a respeito da África por muito tempo se concentraram mais nas suas relações a partir do colonialismo e com outros continentes, o que começou a se modificar a partir dos anos 1950, como explana Curtin (1982). Essa perspectiva é influenciada pela visão que os historiadores passaram a ter a partir desse período, encarando que são fruto do seu próprio tempo e que essa característica influiaram diretamente na sua escrita da História.

Nesse sentido, os historiadores passaram a rever as categorias silenciadas anteriormente pela historiografia, como as mulheres, questões do cotidiano e também a África, encarando então o discurso de poder que está envolvido nas escolhas pelos temas historiográficos. Essa quebra de narrativa, inclui pensar a África a partir de novos métodos de construção do conhecimento, sobre as pessoas e os povos que eram anteriormente deixados de lado.

É a partir dessa perspectiva que se desenvolve os estudos africanos que, como aponta Feiermam (1993), buscam questionar e abarcar essas novas categorias não apenas para adicionar novas informações para a História, mas também para rever as narrativas e a forma como são construídos, buscando então quebrar com um pensamento exclusivamente linear, característico do eurocentrismo e das categorias metodológicas ocidentais.

Entretanto, a maioria dos estudos sobre os aspectos tradicionais africanos, mesmo com essa guinada nos estudos históricos estão mais restritas às áreas da antropologia e a ciências jurídicas e políticas, e não tanto na área histórica. Dessa forma é necessário analisar a tradição e modernidade sob um olhar interdisciplinar perpassando não apenas a História, mas relacionando-a com as Ciências Sociais, visto que essa perspectiva interdisciplinar é extremamente necessária para se estudar temas africanos.

Com base nesta questão norteadora, buscamos satisfazer os seguintes objetivos: Analisar os conceitos de tradição e modernidade; Descrever a sociedade tradicional no contexto africano e avaliar o processo de tradição versus modernidade em prol do desenvolvimento Africano. Como procedimento metodológico, recorreu-se à análise bibliográfica, baseado na análise e interpretação da literatura já publicada em forma de livros, revistas, textos legais, publicações avulsas de autores que abordam aspetos ligados a tradição e modernidade.

Por um lado, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2000). Por outro lado, é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados ou leis, em qualquer campo de conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 1978). Em questões organizacionais, o trabalho encontra-se dividido em três grandes partes que incorporam alguns subtópicos. Em primeiro lugar, abordamos a respeito da conceptualização da tradição e modernidade. Na parte subsequente tratamos a respeito da Sociedade Tradicional Africana. Por fim, desenvolvemos a seção da

modernidade e a Cultura africana, onde destacamos a ciência e a técnica dentro da cultura Africana.

1. Modernidade e Tradição: Conceptualização e reflexão

Com a modernidade, o mundo tradicional africano está muito abalado, apesar de algumas resistências. Contudo, a África já é um mundo moderno. Os africanos ganharam uma nova forma de vida fruto das mutações culturais que se registram no âmbito da modernização, que é também um elemento da globalização.

Desconsiderar o fenômeno da modernidade no atual contexto africano leva à realização de um trabalho descontextualizado, que não permitirá captar a realidade total do mundo africano. O nosso escopo volta-se, na presente reflexão, para a cultura africana, procurando compreender como pode ela, nos meandros da modernidade, gizar o seu destino, portanto o seu próprio futuro.

Para um exaustivo desenvolvimento do tema iremos recorrer aos subsídios quer da História, antropologia, sociologia, antropologia filosófica e outras ciências afins, dada a interdependência epistemológica que há entre essas disciplinas. Sob o ângulo de uma profunda análise que se possa fazer dos termos que o título desta reflexão apresenta, saltar-se-á à vista um binômio que forma uma curva: cultura e modernidade, associando-se àquele primeiro elemento o adjetivo biforme que com ele concorda em gênero e número. Não iremos proceder, porém, a uma incursão histórica dos conceitos já citados, prevenindo-nos da vã prolixidade.

Por cultura entende-se o conjunto de tudo aquilo que a humanidade recebeu da natureza como aptidões, mas também produziu pela sua própria atividade criadora bem como todas as organizações sociais e costumes, todas as formas de conduta e de desenvolvimento da vida, desde as práticas técnicas até à linguagem, estilo de arte e formas de pensar.

2. Sociedade Tradicional Africana

Há já muito que se deu a abolição da sociedade tradicional africana. A história no-lo atesta vivamente fazendo menção à época dos descobrimentos e expansionismo europeu datada do século XV. Embora os contactos entre África e Europa datem desde o século XV é, sobretudo, a partir dos séculos XVII e XVIII que se vai operar uma transformação mais radical da sociedade africana devido às inovações trazidas pela Revolução Industrial iniciada na Grã-Bretanha, marcando assim, a passagem das

sociedades tradicionais africanas às sociedades modernas. Essas inovações facilitaram a colonização europeia da época, pois, a viragem brusca nos usos e costumes, deixou os africanos desorientados. A modernidade, expansão da cultura ocidental nas sociedades não ocidentais, tocando os aspectos como a tecnologia, economia, política, religião, a urbanização, a industrialização e a cultura, é já um fenômeno irrefutável (Dussel, 1994).

A irrefutabilidade desse fenômeno, em África, é também uma clara verdade. A questão, porém, que levantamos é: Como a África, em sede de vertiginosas mudanças impostas pela modernidade, pode desenhar o seu próprio futuro? Em nosso entender, o posicionamento do homem africano não deve consistir mais em refutar a mudança, mas sim definir o que deve ser mudado, já que nem todas as formas de mudanças geram benefícios. Entrementes, a definição desse ideal requer dos africanos uma “redescoberta de si próprios e da África” para uma clara tomada de consciência da sua situação existencial do presente e projetar um futuro melhor para todos os africanos.

A falta de um conhecimento profundo e verdadeiro de si e da África leva a que os africanos enfrentem retumbantes aporias e não saibam tomar decisões certas para solucionar os diversos problemas do quotidiano e projetar o continente no caminho do desenvolvimento futuro. A modernidade e sua mentalidade são pesados desafio ao homem africano e à sua cultura. Ante esse fenômeno mascarado, o homem africano não deve cruzar as mãos e recusar as mudanças que ocorrem na sua sociedade, sobretudo as que afetam os seus valores mais profundos como a língua, a própria pessoa, as tradições, a religião, etc. A África deve procurar adaptar-se aos novos ventos da modernidade mesmo que soprem contra ela, no sentido de criar condições favoráveis ao seu próprio desenvolvimento quer no presente quer no futuro. A modernidade, se bem encarada e usufruída, é um caminho aberto para o desenvolvimento tanto presente como futuro do continente africano.

3. A questão da modernidade e a Cultura africana

O capitalismo, como modo de produção internacional e processo de amplas proporções, torna-se, a partir do século XX, global, causando influência em todas as formas de organização do trabalho e da vida social. Esse processo que passa a ser simultaneamente social, econômico, político e cultural, recria uma nova sociedade que está sempre em movimento.

Segundo Ianni (1996, p.223) refere que

> há uma globalização de coisas, gentes e ideias, modificando os quadros sociais e mentais de referência, construindo-se uma racionalidade única, onde tudo que é regional e nacional revela-se como integrante de um todo global. Há uma modificação e fragmentação das noções de espaço e tempo, do pensado e do pensamento, da realidade e da virtualidade, do todo e das partes. Neste universo de globalização presente na modernidade, faz-se presente o universo da fragmentação, no qual a história é substituída pelo efêmero, pela imagem do instante e pelo lugar fugidio.

Assim, o paradigma da modernidade, que se reduz ao desenvolvimento capitalista e que supõe ter a natureza sob controle através de um sistema perito cada vez mais capacitado na competência técnica para compreender e controlar os fenômenos do mundo, bem como traduzi-los como modernidade, é um mundo em disparada, não apenas no âmbito social, mas na própria amplitude e profundidade com que afecta as relações e práticas sociais, além dos modos de comportamentos tradicionais, cujas sociedades e culturas tiveram que se adaptar e se situar com o dinamismo da modernidade (Giddens, 2002).

Esse mundo moderno, cuja globalização desenvolve laços genuinamente mundiais, ao mesmo tempo em que se desvincula do passado e das amarras das tradições, depara-se também com os riscos deletérios deste processo, dentre os quais o surgimento de novas doenças, das fragilidades das identidades, do policulturalismo e da dinâmica imposta pelo ritmo do tempo.

3.1 A ciência e a técnica dentro da cultura Africana

Nesta temática pretende-se analisar como a ciência e a técnica influenciaram a modernidade no seio da cultura Africana. Neste âmbito Giddens (2002, p.230) refere que:

> A ciência e técnica duas dimensões humanas endeusadas pela modernidade, são-no, na medida em que se constituíram numa espécie de trampolim para o alcance do progresso e desenvolvimento. A África também é chamada, nesta época da alta modernidade, com um olhar com particular atenção para esses dois fenómenos e a fazer um investimento cada vez mais acentuado para sua conquista, sem olvidar da essência da sua cultura. É que a ciência e a técnica, para além de serem em si produto de uma cultura, são, em si, uma forma de cultura. E, é dessa forma de cultura que a África também se deve ocupar a produzir para se auto-afirmar nesse mundo cada vez mais moderno.

Nesta perspectiva, o autor acima referenciado sustenta que a ciência e a técnica no contexto da modernidade não pode condicionar a cultura de um povo, mais pode induzir na modernidade dentro do seu contexto histórico e cultural. A valorização e investimento na ciência e na técnica, em África, irão desembocar na revalorização do homem africano

bem como levarão a que os efeitos da guerra, do subdesenvolvimento e da permanente dependência externa do continente diminuam, para além de contribuírem eficazmente na resolução de outros problemas não menos importantes como a fome, a emigração, o desemprego, o saneamento básico, a saúde, a educação (Giddens, 2016).

À elite intelectual africana também é confiada a árdua tarefa de realizar estudos, pesquisas sobre a situação atual do continente, isto é, procurar revelar as usas disparidades e insucessos e sugerir novas perspectivas que orientem o continente para tempos melhores. Aos governantes das Nações é igualmente incumbida a missão de zelar pela preservação do acervo cultural do continente garantindo que o eco cultural do continente soe bem alto e se mantenha incólume nos nossos dias, mesmo que sejam os mais afetados pela mentalidade modernista.

3.2 Rituais como formas de reprodução simbólica

A reprodução simbólica que se dá através dos rituais, surge como um meio de neutralização de ameaça ao que se considera estranho, daquilo que é novo, mas que para muitos parece ainda ineficaz diante do desespero e despreparo para se enfrentar a nova realidade que se posiciona no mundo.

Desta maneira, o retorno à tradição, através da utilização do simbolismo dos rituais de cura, formado pela linguagem, pelos gestos, objetos, emoções e pessoas determinadas, adquire um poder misterioso de ligar o humano e o sagrado. Segundo Davidson (1969, p. 160) refere que “O sagrado pode ser considerado como experiência da presença de uma potência ou de uma força sobrenatural que habita algum ser – planta, animal, humano, coisas, ventos, águas, fogo. Essa potência é tanto um poder que pertence própria e definitivamente a um determinado ser, quanto algo que ele pode possuir e perder, não ter e adquirir.”

Nesta perspectiva e parafraseando o autor acima citado, sustenta que o poder sobrenatural habita em seres e em fenómenos naturais e sobrenaturais no seio de uma determinada cultura que por sua vez influencia a modernidade. O sagrado é a experiência simbólica da diferença entre os seres, da superioridade de alguns sobre outros, do poderio de alguns sobre outros, da superioridade e poder sentidos como espantosos, misteriosos, desejados e temidos. Entretanto, as balizas temporais utilizadas ainda se conformam dentro de um padrão eurocêntrico. Assim é necessário repensar essas questões que dizem respeito da ideia de modernidade. Dussel (1994, p. 166) refere que:

> Existe uma diferença entre a modernidade e o mito da modernidade. Para ele, o primeiro se concentra em mostrar o sentido emancipador da razão moderna articulando os conceitos de progresso, civilização e domínio de tecnologia; artifícios esses que foram desenvolvidos devido ao processo histórico o qual a Europa passou, tais como o Iluminismo, a Revolução Francesa.

Entretanto, o filósofo aponta que essas questões acabavam por ocultar os processos de dominação e violência que esse pensamento acabava exercendo sobre as outras culturas, justificando-as a partir do discurso civilizatório. O segundo conceito, o de mito da modernidade, apresenta a questão do pensamento da cultura europeia como mais desenvolvida em relação as outras o que justificaria a sua ação doutrinária, inocentando a figura do europeu da violência que comete.

Aqui é interessante levantar uma pergunta importante. Se a modernidade é um fenômeno exclusivo europeu como dito anteriormente, como podemos pensá-la em outras sociedades que não compõem este espaço e não percorreram este "preâmbulo" histórico? Para refletir as diferentes realidades é necessário fazer um exercício de deslocamento conceitual que permita pensar esses conceitos, trabalhados a décadas por historiadores, sociólogos entre outros intelectuais, como conceitos sem sentidos fixos (Dussel, 1994). Dussel (1994, p. 167) refere que:

> Assim como o moderno, a questão da tradição e as conceituações feitas em volta do termo também são rodeadas de ideologias. Muitas vezes esses dois aspectos (moderno x tradicional) são vistos como duas categorias conflitantes, ainda mais reforçadas pelo pensamento de progresso da modernidade. Como foi exposto anteriormente com a junção histórica e co-realização de que acaba por incluir outros agentes históricos na modernidade, podemos abrir espaço para se pensar na modernização da tradição, pensamento esse explanado por (Geschiere, 2006). Essa questão da modernização da tradição é vista como uma possível saída para poder se estudar a cultura africana.

Nesse pensamento, a resistência e permanência das tradições, tais como o lobolo, a centralidade dos chefes tradicionais e aos ancestrais, no caso de Moçambique por exemplo, podem ser encarados como a própria modernidade africana, novamente aqui deslocando o sentido fixo de modernidade e inserindo-o em outras realidades. Entretanto o autor alerta para que ao pensar em uma modernidade característica africana, não haja um processo de excepcionalização dos países e exclusão da História mundial, dessa forma, ele aponta que ao pensar em uma modernização da tradição não significa necessariamente pensar em uma retradicionalização da sociedade, mas sim repensar as categorias que a compõe. Analisando historicamente, percebe-se que a tradição se

adéqua às novas características, tais como a monetarização e os processos de individualização como símbolos da modernidade, mas com a percepção sobre os bens e o indivíduo permanecendo ambivalentes.

Conclusão

Com o presente trabalho de pesquisa, procurou-se analisar de que maneira os conceitos de tradição e modernidade foram operacionalizados em África, mostrando também até que ponto a tradição da cultura africana interfere no progresso sócio econômico. À guisa de conclusão a respeito da Visão Africana em contexto da modernidade e tradição, ficou evidente que A cultura africana mantivera desde muito cedo um contacto mais direto com a cultura europeia. Pese embora tal contacto sucedesse já no século XV, apenas nos séculos XVII e XVIII é que a África vai ser trespassada pela modernidade. A modernidade é um fenômeno responsável pelas bruscas mudanças verificadas na economia na política, na cultura e na sociedade africana, ferindo, em alguns casos, não raras vezes, o seu mosaico cultural e não só (Feirman, 1993).

A tradição moderna é um desafio ao homem africano e à sua cultura. Apesar das bruscas mudanças, a definição do futuro do continente depende dos próprios africanos. Para tal, um conhecimento mais profundo de si e da realidade africana se impõe como uma necessidade ao homem africano de hoje bem como a adaptabilidade às circunstâncias impostas pela mentalidade modernista. Ela, a modernidade, é já um caminho aberto para o desenvolvimento do continente, pois, já traz em si potencialidades como a ciência e a técnica, as quais podem fornecer um contributo inestimável para o desenvolvimento da África, se bem aproveitadas.

Ademais, a elite intelectual africana e os governantes das Nações africanas são chamadas a prestar um contributo salutar ajudando o continente a conhecer os seus melhores momentos. Hoje, o projeto da libertação e da auto-determinação do homem africano passa, necessariamente, pelo domínio da ciência e da técnica, que, são realidades das quais a África se deve apoderar para aplicá-las à sua situação concreta e, através das quais, o continente saberá desenhar o seu próprio futuro.

REFERÊNCIAS

Barbosa, A., Nazir, L., Laita, M., Haanstra, F. & Talaquichande, (2017). *A Sexta Edição das Normas APA*. 6.ed. Nampula, FEC.

Curtin, P.D. (1982).*Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral*. In:KI-Zerbo, Joseph.(Org.). *História Geral de África:* I Metodologia e pré-história de África. SP: Unesco.

Davidson, B. (1969). *Os africanos, uma introdução à sua história cultural*. Lisboa, Edições 70.

Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro: *hacia el origen del mito de la modernidad*. Buenos Aires, Editorial Abya Yala.

Feierman, S. (1993) "*African histories and the dissolution of world history*". In: Bates, R. H.; Mudimbe, V. O'barr, J. (Org.). África and the disciplines: the contributions of research in África to the Social Sciences and Humanities. University of Chicago Press.

Gil, A. C. (2000). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Geschiere, P. (2006). Feitiçaria e modernidade nos camarões: alguns pensamentos sobre uma estranha cumplicidade. *Afro-Ásia*. Sakvador, n. 34, pp. 9-38

Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Ianni, O. (1996). *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (3ª. ed.).

Lakatos, E. M; Marconi, M. A. (1978). *Fundamentos de metodologia científica:* Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): DIAS, José Luís; NAHIA, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia**.** Modernidade versus Tradição: uma visão africana. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.484-493, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Dias, José Luís; Nahia, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia. (out. 2023). Modernidade versus Tradição: uma visão africana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 484-493.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.494-507 | out. 2023.

O muntu e a comunidade: Uma análise descontrutivista do antropocentrismo bantu

Bonifácio António *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6267-6300

RESUMO
O presente artigo aborda um dos temas mais problemáticos na Filosofia – a intersubjectividade e o individualismo. A pesquisa surge num contexto de exaltação do individualismo no muntu. E o que se questiona é se o muntu é por natureza individualista ou comunitário, olhando para o seu *modus vivendi* , desde que o muntu é muntu. Assim, o artigo busca encontrar os fundamentos da descontrunção do antropocentrismo concebido hoje comunitário. Entre várias justificações, apresentaremos as guerras etnicas, o regionalismo, o tribalismo ao longo da história; o familiarismo, o amiguismo, o compradismo, tráfico de influência, e outros comportamentos modernos, serão como razões da nossa razão de descontrução daquilo que até hoje se ensina. Usaremos os métodos de abordagens (fenomenológico, hermenêutico, lógico, dedutivo e indutivo) e alguns métodos de procedimentos (histórico, comparativo, funcionalista e estruturalista), por se tratar uma reflexão sócio-filosófica sobre a dimensão social do muntu hoje.

PALAVRAS –CHAVE
Antropocentrismo; Comunitário, Individualismo, Colectivismo, Pessoa.

The muntu and the community: A deconstructivist analysis of Bantu anthropocentrism

ABSTRACT
This article addresses one of the most problematic themes in philosophy – intersubjectivity and individualism. The research arises in a context of exaltation of individualism in the muntu. And what is questioned is whether the muntu is by nature individualistic or communitarian, looking at its modus vivendi, since the muntu is muntu. Thus, the article seeks to find the foundations of the deconstruction of anthropocentrism conceived today communitarian. Among various justifications, we will present ethnic wars, regionalism, tribalism throughout history; familiarism, friendliness, buying, influence peddling, and other modern behaviors, will be as reasons for our reason for the construction of what is still taught today. We will use the methods of approaches (phenomenological, hermeneutic, logical, deductive and inductive) and some methods of procedures (historical, comparative, functionalist and structuralist), because it is a socio-philosophical reflection on the social dimension of the muntu today.

KEYWORDS
Anthropocentrism, Communitarianism, Individualism, Collectivism, Person.

* É Licenciado em Filosofia pela *Universidade Católica de Angola* e, mestre em Filosofia pela *Universidade Agostinho Neto*. Estudante de Doutoramento em Ciências Sociais, Opção: Ciência Política, pela *Universidade Agostinho Neto*, desde 2020. É pesquisador científico, autor e Jornalista. Atualmente é apresentador do programa «*Sal e Luz do Mundo*» na *Rádio Maria Angola*. Foi convidado Comentarista do Programa «*Prova dos Factos*» na Rádio Despertar. E-mail: bonifacioantonio@outlook.com

1.A gênese

Usamos para além da hermenêutica, análise e a pesquisa bibliográfica, o método fenomenológico pela sua natureza filosófico e científica. O objetivo é apresentar um olhar para além da noção comunitária bantu do muntu. Queremos com isso, através da análise do conteúdo e da reflexão, compreender a dimensão social do africano na sua essência.

Hoje, a África negra vive de conflitos étnicos, culturais e religioso. A última é recente. Pois que, os africanos não lutam por causa da religião na sua essência, porque é a mesma: Animista. Depois da chegada dos europeus e dos árabes, impuseram suas religiões, todas do oriente: Cristianismo e Islamismo.

Depois das independências, assistimos conflitos por fanatismo religioso adquirido, que não é propriamente africana na sua essência. Mas esse não é a questão. Pois, queremos compreender se o africano bantu é mesmo comunitário ou é individualista, por causa do comportamento que manifesta hoje, já que o comportamento é que identifica a pessoa enquanto ser no mundo.

No fim da colonização europeia, notamos um comportamento diferente do africano do tempo colonial. Quando vivíamos oprimidos, éramos unidos. Depois do Europeu deixar a África para os africanos, assistimos um comportamento de fechamento que nos leva a indagar se é o resultado da colonização ou, já somos assim por natureza. Os livros dos Europeus sobre os bantu, partindo da forma como eram unidos, levou-os a concluir que os africanos bantu são comunitário. Será? O que é ser comunitário? O que é a comunidade? Que tipo de comunidade se refere? Vamos definir os conceitos para melhor compreensão.

2.Definições de principais conceitos.

Os principais conceitos que usaremos, destacam-se: O antropocentrismo, o individualismo, o colectivismo e a pessoa. Existe ainda outros conceitos importantes, como: muntu, africana, aculturação, e outros

2.1.comunitário e comunidade

Literalmente**, c**omunitário é aquele que vive em comunidade. Comunidade, vem de duas palavras: Comum + Unidade. Do dicionário de Português de Tavares e Camacho (2006:138), é a qualidade do que é comum; é conjunto de indivíduos que vivem em comum. António (2020:274), na sua obra «*Corrupção em Angola*», explica o sentido do conceito: “a comunidade constrói-se como tecido de relações interpessoas”. Citando

Mounier, António (2020), acrescenta que, “um nós comunitário de algum modo amplo é muito formado por «*nós dois*», «*nós três*»,” etc. Essa explicação, vem diferenciar o grupo da comunidade, o colectivismo da comunidade. O *«nós quatro*», não é uma comunidade. Mas é um grupo de amigos, um grupo étnico talvez, um grupo partidário, um grupo de fieis de uma denominação religiosa.

A comunidade, a pesar de algumas vezes ser identificado com um grupo, os membros desse grupo quando se encontram com os outros membros de outros grupos, termina o meu grupo, e formamos naquele momento uma comunidade. Porque se cada um se identificar com o seu grupo, igreja, etnia, continente, país, criamos ilhas, e deixa de ser comunidade. Porque na comunidade deve se aceitar a diferença, a multiculturalidade. Por isso, é uma mistura de comum+unidade. Isto é, unidade na diversidade, como diria Maritain (1999:142): “é necessário formar uma unidade na diversidade”. Desta feita, podemos entender que comunidade é diferente do grupo. Na comunidade há diferenças culturas, línguas, cor da pele, partidos. Ou seja, vive-se na diversidade. É um conceito mais amplo. A exemplo de uma ideia comunitária é a frase do Primeiro Presidente Angola, Agostinho Neto,citado por Rocha (2014) quando pensava: “num só povo e numa só não”. Será que somos hoje?

2.2.individualismo,

O individualismo é diferente de egoísmo. Pois, o egoísmo tem a ver com o instinto humano, diferente de uma corrente filosófica de matriz individualista, ou seja, aquela que defende o individualismo, como o Existencialismo de Sartre, o Liberalismo, o Capitalismo, etc. Tocqueville citado por Alino, esclarece os dois conceitos:

> O individualismo é expressão recente, originária de uma nova ideia. Nossos pais só conheciam o egoísmo. Este é um amor exagerado e apaixonado de si mesmo. O individualismo é um sentimento que predispõe cada cidadão a isolar-se da massa dos seus semelhantes e a retirar-se à parte, com a família e os amigos. O Egoísmo nasce do instinto cego; o individualismo procede de um juízo errôneo, mais do que um sentimento depravado. Sua fonte são os defeitos do espírito, tanto como os vícios do coração… O egoísmo é um vício tão velho como o mundo. (Lorenzo, 2018)

O individualismo como vimos, é um conceito que vem de individuo, não se limita no sujeito, mas sim, nos sujeitos. Ou seja, um grupo de amigos, uma família que se isola dos

outros, não deixa de ser individualismo. Então, o regionalismo, o amiguismo, são manifestações do individualismo.

2.3.colectivismo,

O colectivismo vem do coletivo. “Ismo” indica sempre uma doutrina. Logo, colectivismo é uma corrente filosófica. Mas literalmente podemos entender como um grupo.Por isso, o dicionário de Português, Porto Editora (2006:132), define o coletivo como o “conjunto de pessoas ou coisas”. Mas para o nosso coisa trata-se de pessoas. «Colectivismo» é um conceito mais filosófico. Um grupo é um colectivo. Por isso, diz-se “o coletivo de trabalhadores”. A comunida ultrapassa o coletivo. As vezes faz-se confusão, com a visão sociológica, psicológica, política do conceito «comunidade» que muitas vezes identificamos com o coletivo, como em explicar o *Dicionário de Filosofia* de Durozoi e Roussel (200:81).:

> Comunidade em psicologia designa um grupo de indivíduos que não só vivem em comum graças a recursos comuns, mas também sentem solidários uns dos a outros e têm consciência de formar em conjunto uma unidade social orgânica soldada pelo mesmo ideal, e até um «nós» fraterno.; em Sociologia, a noção significa a posse em comuns dos bens, por um grupo social.

Assim, a comunidade é conjunto de grupos que se reveem nos mesmos valores, ideais, à exemplo da ideia de «um só povo e uma só nação». A construção de uma só nação angolana é um ideal, realiza-se politicamente, porque materialmente não é possível. Vivemos o problema do regionalismo, das assimetrias regionais, do tribalismo, e tantos outros «ismos» que só prova o colectivismo e não a comunidade ou nação única.

Estamos a falar de Angola, como podemos falar de outros países da África negra. Pois, a realidade não foge muito. É o caso da *RDC* (*República Democrática do Congo*), que registra sempre conflitos étnicos, assim como o Ruanda. Portanto, o problema é o mesmo: O Regionalismo, o tribalismo. A ideia de uma nação é para unir politicamente o território, enquanto País soberano para proteger as fronteiras. Aliás, é um projeto político. Isso é que nos mantém unidos. Mas subconsciência existe esse fechamento em tudo: Na política, na religião, no emprego, na cultura, na economia, etc.

Olhamos nas características da pessoa do mundo: Se é nosso ou não. Não olhamos na competência, mas no grupo, na cor da pele, no nome, na língua, na família, na religião, no partido e outros. Isso adia a paz e o progresso de África, porque

continuaremos a ter incompetentes nos lugares certos. O tráfico de influência, a impunidade e o nepotismo é resultado desse individualismo bantu. Daí que, não podemos concordar com a ideia de que «o antropocentrismo bantu é comunitário», e sim, «colectivista ou individualista».

3. A dimensão social do africano.

Algumas questões que levantaremos já foram respondidas na conceitualiazação dos termos. Mas podemos ainda consolidar desde que provoquem em nós um debate: O muntu é comunitário? O que faz do africano comunitário? Como podemos provar a comunitariedade africana? Com quais sinais? Viver em família, em grupos, saudar, andar juntos, pertencer ao mesmo grupo, cantar juntos, e outras manifestações, são condições *sine qua non* para se ser comunitário? Essas e outras manifestações e atitudes, não chagam para se determinar a comunitariedade. Porque uma família, é um grupo, como pertencer numa igreja, ou partido, ou etnia.

Mas o que é ser comunitário é ter uma dimensão que ultrapassa as diferenças, os grupos, os nomes, as cores, as regiões, os tribos, a cor da pele, e outras atitudes. Agostinho Neto, Primeiro Presidente de Angola, um dos nacionalista africano, a exemplo de Nkrumah, antecipava uma visão comunitária, tal como em afirmar a obra sobre Agostinho Neto de vários autores: “ O «camarada Presidente» era próximo do povo humilde, que apelava à luta e união de todos os angolanos, sem distinção de raças e de etnias, combatendo o regionalismo, o tribalismo e o racismo” (vvaa.2018:170).

3.1. Se os africanos não são comunitários é possível alcançar os objctivos da Unidade Africana?

Os pais do Pan-Africanismo, que depois veio se resultar na *União Africana*, isto é, os nacionalistas africanos como: Nkrumah quando pensou numa união africana, L .Sedar Senghor, numa negritude africana, Mbembe, na razão crítica africana, Agostinho Neto, podemos dizer que os ideais foram alcançados? Senão, porquê? O muntu pensa no todo ou para sua família, grupo étnico, grupo de amigos? Esse é o desafio. Por isso, continua ser um projeto político.

Desde sempre, os bantu olharam dentro, antes de olhar fora. Por isso, as comunidades africanas são fechadas. Mesmo no tempo da Monarquia africana, que a cadeira de Rei, Soba, não era para qualquer pessoa, ou pessoa de qualquer família.

Existe famílias reais, que a partir dos nomes já são conhecidos. Por isso, a Democracia em África é uma projecção ideial, Platónica. Porque na natureza supera o resto. Por isso, assistimos hoje, mesmo nas cidades, comportamentos do africano que manifestam mais o individualismo na sua relação com os outros. Nas sociedades tradicionais, continua o regionalismo, o tribalismo, a xenofobia. A Língua, a indumentária (a forma de se apresentar tradicionalmente), une os africanos, e ao mesmo tempo cria montanhas, ilhas. Não nos admiramos, por exemplo, o tráfico de influência, o familiarismo, por causa da Língua. Por falar a mesma Língua, o muntu por excluir o outro, para ajudar o seu irmão da mesma tribo. Isso não é ser comunitário, ou solidário, isso é individualismo puro.

Por causa dessas atitudes do fechamento, a corrupção tende aumentar, mesmo alguns estados estarem combater. Não se deu conta que, o trafico de influencias, o nepotismo, só para citar alguns, nunca vai acabar porque pertence a Antropologia bantu? Os reis, os sobas, quaisquer que sejam, sempre priorizaram irmãos, primos, conterrâneo, e isso acompanha o africano civilizado. Por isso, na administração pública ou privada, as vezes não conseguem realizar concursos de preenchimentos de vagas das suas empresas com lisura e transparência, porque o nepotismo e familiarismo, acabam substituindo pessoas competentes, com méritos, para irmãos, primos, cunhados, conterrâneos, mesmo quando nada sabem. Isso tem encravado a África. É assim em todas instituições, até religiosas. As instituições depois acabam se transformar de famílias, condicionando o desenvolvimento da empresa, como do País.

Diante desta realidade antropológica, o que se deve fazer, segundo uma visão personalista, é uma reforma antropológica bantu. É o que defende António (2020), na sua obra «Corrupção em Ángola». Se quisermos unidade africana, precisamos eliminar divisões etnicas, religiosas, e olhar no outro como parte da mesma casa: África. É por essas razões individualistas que se adia sempre a ideia de moeda única, uma linha única de comércio, e outros desafios que o continente vem buscando para o desenvolvimento econômico, sobretudo, afim de mudar o paradigma social e política. Isso passa na mudança de mentalidade.

Ainda excluímos quem não fala a nossa língua, quem não é da nossa região, quem não é da nossa religião. Fica assim difícil buscar um elemento ou os elementos comuns que venham nos unir. Por isso é que, consideramos povo irmão de outro continente, e não do nosso. Ainda o outro é estrangeiro. Mas durante o tempo colonial os africanos

eram tão unidos, que parecia que a cor da pele é uma espécie de identidade. Hoje, com a conquista das liberdades voltamos à nossa essência: Somos individualistas.

4.O Muntu e a comunidade: Teses pro e teses contra.

Quais são as teses que são evocadas na sustentação desta visão, segundo aqual o africano é comunitário? Vejamos alguns autores africanos e em África que assim defendem: Altur Altuna (2014:255), na sua obra «Cultura Tradicional Bantu», afirma e ensina que: “ o antropocentrismo bantu é comunitário”. Muitos filósofos, sociológos e politólogos, antropólogos e historiadores apoiam essa visão. Seguem a mesma linha, filosófos do nosso tempo como: Mambu Teresa Muanza, Severno Elias Ngoenha, Emanuel Imbamba, Muanamosi Muatomona e tantos outros. Ou mesmo podemos afirmar que quase todos são da mesma visão. E as vezes com um pouco de dogmatismo. Por isso, contrairar seria desafiar o desafio, e ousar da aventura filosófica, já que a crítica constitui o fundamento e atitude filosófica.

O que nos levou a chegar nessa conclussão contrária a tese comunitária são as seguintes características e atitudes do muntu, já que o comportamento define a pessoa: A existência de as assimetrias regionais, do tribalismo, da xenofobia, do regionalismo, nas sociedades africanas. Porquê algumas regiões africanas no mesmo território são mais desenvolvidas do que outras? Porquê que na mesma terra, país, os do Norte e os do sul, ou ainda os do leste e do oeste, são como se fosse inimigos? O etnocentrismo, o reducionismo nas culturas africanas bantu é muito forte. Como é possível falar de unidade comum numa sociedade dividida culturalmente, economicamente e socialmente? Enquanto não superarmos essas divisões que nos afastam, teremos sempre a África unida como uma proteção utópica. Na África do Sul, por exemplo, alguns grupos étnicos usam a xenofobia com os outros africanos, e até de países vizinhos, como Moçambique. Como podemos desenvolver o continente se alguns acham que são mais do que os outros, e se fecham dos outros e até expulsam-nas, pelo fato de ser estranho ao nosso grupo, à nossa família. A comunidade é distinha dessas características, por exemplo.

5.Os efeitos do individualismo bantu pós-independências

Durante o tempo colonial, as comunidades africanas eram mais unidas do que depois das independências, como já vimos. Prova disso: Os reinos se uniam para combater o colono, e havia ligações, comunicação, mesmo na maneira tradicional. Os

emissários dos reis, sobas, levavam as noticias e informações. Razão pela qual se pode ler as vitórias conquistadas ao longo da colonização. Não havia fronteiras como hoje, certamente foi o resultado colonização, através de interesses, como aconteceu na «Conferência de Berlim». Mas isso, não justifica as divisões étnicas. Pois que é anterior ao colono.

Depois da independência, os africanos voltaram nos seus estados normais. Isto é, nos seus grupos étnicos, já que conquistaram as liberdades. Voltaram às suas tradições, à sua cultura segundo os antepassados, já que o colono proibia o culto da religião bantu. Assim, voltaram aos carnavales, aos batuques, às danças folclóricas, aos ritos de iniciação (circuncisão e *efiko),* por exemplo, o que acontece em algumas regiões de África, como Angola.

Para algumas sociedades cristianizadas, tornaram o Cristianismo segundo à cultura africana. Por isso, se toca agora o batuque, e outros instrumentos musicais tradicionais dos africanos, assim como as danças, os cânticos nas línguas locais. Criaram um cristianismo mais endógeno- inculturação. Depois do muntu se adaptar à sua maneira propriamente dita, pese embora com algumas características da civilização ocidental, começou a mostrar e demonstrar através do seu comportamento aquilo que define à sua essência: O fechamento.

Depois das independências, a África viu os movimentos políticos que antes eram unidos, separados, não só por causa da ganância do poder político. Mas, sobretudo por causa da etinicidade. Porque os movimentos políticos foram fundados de acordo a etnia. Isso aconteceu em Angola, por exemplo, UNITA como o seu líder pertenceu o grupo étnico Ovimbundu, logo, todos ovimbundus e até os outros grupos étnicos do sul do rio Kuanza foram durante o período bélico, e até hoje algumas vezes, são considerados «sulanos», e com conotações ao movimento político. Por sua vez, teve mais popularidade pelos seus membro da etnia. A FNLA como o seu fundador é do Norte, pertencente ao grupo Bakongo, todos membros desta etnia tiveram conotações políticas ao movimento político. Por outro, porque teve mais simpatizantes dentro do grupo étnico. A MPLA, o seu fundador é do centro do pais, pertencente ao grupo étnico Mbundo ou Ambundos, teve mais popularidade e simpatizantes dentro da etnia. Assim, a Geografia política, dividiu o País em Sul e Norte. Os do norte, eram conotados no sul, e os do sul eram conotados no norte politicamente, culturalmente e socialmente.

Em Moçambique a RENAMO e AFRELIMO; Em Cabo Verde e Guine-Bissãu tem por exemplo o *PAIGC*, que uniu os dois países –Guine e Cabo Verde, em DAKAR, Em 1960. Figuram *Rafael Barbosa da Guine Bissau e Amilcar Cabral –(em Dakar na 1ª Conferência de quadros das Organizações nacionalistas da Guiné dita portuguesa da qual resultou o renascimento do* ***P.A.I****. já como* ***P.A.I.G.C****. - Rafael Barbosa foi então nomeado Presidente do Orgão máximo do Partido e Amilcar Cabral, Secretário Geral*. Na Guine ainda encontramos para além do *P.A.I****., o*** *P.S.G ,* F.R.A.I.N, MLG. (Cfr. In: *Entrevista a propósito 20 de Janeiro – Guiné-Bissau, Sábado, 18 de Janeiro de 2003/CGB/17)*

6. Factos que revelam o individualismo no muntu

- O genocídio do Ruanda vem demonstrar que os bantu não são comunitário. Por isso, os dois grupos etnicos mataram-se.
- As guerras etnicas em Congo RDC, ainda no nosso tempo provam que os africanos não são comunitário.
- Em Angola, os movimentos políticos foram fundados e tiveram apoios dos grupos étnicos pertecentes aos fundadores. Durante a guerra civil, constatou-se isso. A guerra foi também tribalista e regionalista. Muitos perderam a vida por falar a Lingua do fundador do partido oposto, ou por pertencer aquele grupo étnico, ou Províncias ligadas ao grupo étnico. Mesmo depois da paz, em 2002, ainda houve partidos que defenderam o regionalismo, querendo dividir o País. Isso, só vem provar que não há comunidade na consciência do muntu.
- Quando existe emprego, mas não é para todos, e sim, por família, por amigos, por compadrio, por etnia e língua, por igreja, pela cor da pela, isso não é só crise de valores, ou problema político-social, mas é prova de que o africano é individualista.

Poderíamos citar outros exemplos. Mas é para dizer que falhamos em termos de nação, como País, e nação, como Continente. Vejamos o que se pode dizer de uma nação. Na visão do Sociólogo angolano Paulo de Carvalho (2008), no seu artigo «*Estado, nação e etnia em Angola*», ele explica o seguinte:

> Nação não é mesma coisa que etnia, tanto que existem nações étnicas e multiéticas. Nação e Estado diferem-se. Nação é um agrupamento humano que, para além de partilhar um território histórico, mitos e memórias históricas colectivas e uma cultura pública comum (elementos que estão presentes quando falamas de etnia), partilha também um sentimento de pertença a essa comunidade nacional.

Nação, na visão do sociólogo é quando há uma *consciência subjectiva de pertença à comunidade nacional*. Se não há, então, falhamos. Porque não existe! O cientista social vai mais além: “para que haja uma nação, tem que haver uma ideologia nacional, vontade social de existência dessa nação... É ainda importante que tem a ver com a necessidade de os integrantes da colectividade se sentirem cidadãos na verdadeira acepção da palavra” Carvalho (2008). Esta questão está ainda relacionada com a inclusão social. Ou seja, todos numa nação devem se identificar na cultura, na etnia, nos estilos de vida, partilhando a mesma cidadania. Esses pressupostos ainda estão distantes da África bantu.

6.1.O Estrangeiro

Vimos na cultura bantu e na antropologia cultural africana, que na ontologia bantu não é existe «estrangeiro, porque os bantu são acolhedores e solidários». Também é problemático pensar assim. Na verdade, há sim estrangeiro. Na subconsciência, no fundo do ente africano existe a exclusão. Prova disso, são os nomes que são atribuídos para os emigrantes. Ou seja, quem sai de uma zona, aldeia, província, região, para outra, é um estranho. Nem mesmo entrega-se filhos para casar, porque não é nosso. Por isso, o alembamento foi mercantilizado quando se trata de um parceiro estranho à nossa cultura. Então, aproveita-se dele –vítima.

A unidade, a ideia de uma só nação, ainda é um projecto. Porque o tribalismo, a xenofobia, o etnocentrismo, o reducionismo, encravaram. O individualismo bantu fala mais do que a comunidade. Se formos no interior, fora das cidades dos países africanos, encontraremos exclusão entre povos e etnia. É como em Angola. Quem vem de fora, por exemplo, de uma outra Província, é visto para algumas províncias como estrangeiro, mesmo se for cidadão nacional. «*Este que veio do Norte, ou do Sul, ou do Leste, veio tirar o que é nosso, a nossa riqueza, o que seria para os nossos filhos*». Essa pré-conceitualização de olhar no emigrante, tem ceifado muitas vidas humanas só pelo facto de viajar dentro do seu país-viver fora da sua província ou município da sua ancenstralidade.

Vejamos o caso concreto da província do Bengo em Angola. O «estrangeiro», sofre estigmas, *bullyngs* ou representações sociais. Este que não é da nossa província ou aldeia é «***Mukuakuisa***» – *Aquele que veio, que não é nosso.* Um «***Mukuakuisa***», não tem os mesmos direitos como um dos nossos. O estrangeiro é excluídos da consciência

coletiva da cidade ou bairro. Este, não pode ser nosso líder, porque não é nosso (tribo), e nem deve ter (bens materiais) do que nós da terra. Bem, é uma realidade quase de todas as províncias. Se um da região norte for numa das províncias do centro ou sul, encontra quase as mesmas dificuldades de integração, recebendo nomes próprios que visem excluir. Quando não és de lá, vive-se assim de exclusão até no local de trabalho entre os colegas, mesmo civilizados e acadêmicos. A consciência tradicional é ontológica. Por isso, não depende da classe, nem do nível acadêmico. É assim que, esse elemento tem criado obstáculo na consciência política.

Na política, quem deve se candidatar para o Presidente de um partido ou de um País, se for um individuo que não nasceu no território, ou os seus pais são/foram emigrantes, mesmo se for digno, encontra dificuldades, porque é «estrangeiro». Logo, não é o candidato legítimo, ainda que seja legalmente aceite pela comunidade internacional ou pelos órgãos judiciais. A cultura supera a política. Pois define o ser.

Enquanto um africano pode ser aceite nos outros continentes, como Europa ou América para ocupar cargos de deputados ou membros de governo, uns até chegam mesmo na cadeira mais alta daquele País, em África negra é ainda uma utopia. Porque os africanos são fechados na cultura, na tradição bantu. Se vemos negros na Europa ou nos EUA a ocupar grandes lugares administrativas, em África negra, uma pessoa de cor da pele branca é muito dificil, principalmente para os países colonizados. Se o candidato passar, pode desencadear uma guerra civil,tudo para reivindicar a pessoa. Até candidatos com dupla nacionalidade encontram bareiras muito forte na política. Os bantu são conservadores. Isso, fecha-nos. Os estudos podem não ser universais por são baseados nas verdades de factos, naquilo que assistimos no dia-a-dia.

6.2. Ubuntu e o Bantu: Comunidade ou individualismo?

Ubuntu é uma ética moderna sobre os bantu. Esta forma de eticizar é muito diferente e mais aberta. Porque Ubuntu defende que «*eu sou, porque somos*», não importa de onde vem de África. Mas a ética bantu, não defende a mesma coisa: O «eu somos», não ultrapassa o grupo, a família. Ou seja, é mais interna, do que externa. Está presa. Daí que, se aconselha hoje seguir a ética do UBUNTU.

A ética bantu traz uma ideia de fraternidade situacional, isto é, aquela tendência de não olhar no outro. Por isso, os movimentos políticos, os partidos políticos, os gestores de empresas e até as lideranças religiosas, continuam a ter uma identidade regional e etnica.

Percebe-se a partir dos actos, que não há muito essa questão de hospitalidade como se tem pregado até hoje, de que os africanos são «acolhedores ou hospitaleiros». Por isso, defendemos que se a hospitalidade e a fraternidade bantu é colectivista e não comunitária, porque tem esse dimensão. Pois que visa apenas exaltar um grupo em detrimento de outro grupo ou grupos. Isso é que está encravar o desenvolvimento de África.

Assim, podemos dizer que, o que existe é um colectivismo. Isto é, um grupo social (de amigos, da igreja, do grupo étnico, de colegas...) que sempre se puxa, se identifica, excluíndo outros grupos, outras pessoas que não fazem parte ao nosso mundo de facticidade, ou círculo hermenêutico,na visão dos filósofos Battista Mondim, citado por Imbama (2010) e Heidegger. A consciência coletivista aqui, podemos associar com avisão de consciência coletiva de Émile Durhkeim – Ubuntu, enquanto a consciência mecânica, ligada ao individualismo social, seria Bantu. São tais paradoxos da ética africana. (Adeildo, s.d. p.11). Á moral africana é fechada ao grupo. Enquanto que, a moral Ubutu, ou a ética Ubuntu é geral; a ética bantu por ser situacional cria as assemetrias, o regionalismo, o tribalismo, a xenofobia, os conflitos, o fundamentalismo religioso. A esperança de superar esse fechamento talvez é apostar e promover Ubuntu. Porque sai do grupo e consegue olhar o outro como o nosso.

Conclusão

Percebemos que o antropocentrismo comunitário é uma projecção e, não uma realidade. Mas é uma realidade o antropocentrismo collectivista. Por que o tipo de comunidade que se deve entender aqui é a família, o grupo, e não o estranho, o estrangeiro do grupo e da família. Desta feita, ficam algumas indagações: Diante de tudo, como entender a identidade africana? temos uma identidade própria e única? Se o Antropocentrismo comunitário, é ainda um projecto, podemos aceitar que existe um antropocentrismo solidário. Na sua essência, os africanos, são solidários. Apesar de algumas vezes escolheverem. Mas isso, não significa que sejam comunitários. Estamos longe da antropologia comunitária.

Depois desta caminhada reflexiva, podemos dizer que os bantu são essencialmente individualistas, fechados, não hospitaleiros no sentido geral, naquilo que Ubuntu defende. Alias, a ética Ubuntu traz-nos aqui uma visão da relação social mais aberta ao mundo. Isto é, uma intersubjectivdade que supera a cosmovisão bantu. Por

isso, o conceito do Ubuntu está ligado ao dinamismo de valores. Porque a ética bantu (africana) parece estática, afrocentrista, enquanto que a ética Ubuntu olha fora, a partir de dentro. Já a outra, olha mais dentro do que fora.

Numa sociedade individualista, quando uma pessoa é ungida e toma posse como rainha ou rei, isto é comum em áfrica, só os membros daquela tribo é que testemunham. Os outros grupos vivem como se nada aconteceu. Seria todas as tribos vizinhas deviam marcar presença como acontece com a tomada de pessoa de um Presidente num Estado Democrático e de Direito. Aconteceu com o rei de Bailundo, em Angola, quando foi lhe aplicado medidas de coação, só os ovimbundos é que se bateram, alegando que não se pode condenar um rei de uma tribo. E os outros onde estavam, se somos comunitários? O problema do outro, não nos atinge, porque cada um cada qual. Essa ética é bantu que deve ser melhorada numa visão do Ubuntu.

Para terminar, queremos dizer que, quanto as justificativas do individualismo, poderíamos dar mais exemplos a partir de estudos comparados entre vários países. Nos baseamos na sua maioria à realidade angolana porque o autor é angolano e conhece a realidade do seu país. Por isso, o estudo não esgota por aqui. Por exemplo, conhecer o nome de um estrangeiro nos outros países. Em Angola, encontramos a palavra «*Mukuakuisa*». Poderíamos trazer e cruzar com os termos de outros países. Desejamos boa leitura, indagação, cogitação, sugestões e críticas para melhorarmos. O importante é que cada ponto reflectido constitui um candidato para o debate.

REFERÊNCIAS

ALTUNA, R. R. A. (2014). *Cultura Tradicional Bantu*. 2ª ed., São Paulo: Paulinas.

ADEILDO, O. (s.d). *Introdução à Sociologia*. (E-mail:a.historiatotal@gmail.com.)

ANTÓNIO, B. (2020). *Corrupção em Angola: Um Olhar ontológico*. Luanda: Sindjekumbi

CARVALHO, P. (2008). *Estado, nação e etnia em Angola*. In: Revista Angolana de Sociolgia, edições Pedago, Luanda, vol.I, nº1, páginas 216, Junho de 2008, pp.61-71.

Documento1 -*Entrevista a propósito 20 de Janeiro – Guiné-Bissau, Sábado, 18 de Janeiro de 2003/CGB/17*)

IMBAMBA, M. (2010). *Uma Nova Cultura para mulheres e Homens novos: Um Projecto Filosófico para Angola do 3º Milénio à Luz da Filosofia de Battista Mondim.* 2ª Ed. Luanda: Paulinas

MARITAIN, J. (1999). *Por um Humanismo cristão*. Trad. Gemma Scardini, São Paulo: Paulus.

MOUNIER, Emmanuel (2010). *O personalismo*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

MUKUMBA, M. M. (2016). *Uma introdução à Filosofia Africana: Passado e Presente*. Maputo: Paulinas.

NGOENHA, E. S. (2018). *Filosofia Africana: Das independências às liberdades*. Maputo: Paulinas.

ROCHA, A.T.; LARANJEIRA, P.(2014). *A noção de ser: Textos escolhidos sobre a poesia de Agostinho Neto*. Luanda: AGIR.

TAVARES, A.; CAMACHO, A. (2006). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora;

TEMPELS, R.P.P. (2016). *A Filosofia Bantu*. Trad. Amélia a. Mingas e Zavoni Ntondo. Luanda: Edições Kuwindula – Faculdade de Letras.

www.google.com/Alino Lorenzo (2018). *A crise da Democracia Representativa e a proposta de Emmanuel Mounier.* Acesso: 24. 07.2019

VVAA (2018). *Agostinho Neto: Uma vida sem tréguas 1922/1979*. Ver. António Massano. Luanda: Acácio Barradas (Editor), Agir produção gráficas

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): O muntu e a comunidade: Uma análise descontrutivista do antropocentrismo bantu. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.494-507, out. 2023.

Para citar este texto (APA): xxx. (out. 2023). O muntu e a comunidade: Uma análise descontrutivista do antropocentrismo bantu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 494-507.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.508-526 | out. 2023.

Expressão idiomática e cultura um estudo sobre aspectos culturais na língua guineense e no português brasileiro

Ana Sarta Turé *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0000-1567-1083
Gislene Lima Carvalho **
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-8773-6245

RESUMO
A presente pesquisa tem por objetivo analisar aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense e português Brasileiro. Para tal propósito, elegemos 12 expressões que apresentam significados semelhantes nas duas línguas e procedemos a uma análise dos aspectos citados. Como embasamento teórico, foram considerados autores que abordam as expressões idiomáticas, como Cá (2017), Carvalho (2016), Alvarez (2007), Cunha (2012) e autores que abordam a cultura, como Geertz (2008), Laraia (2001) e Hampaté Bâ (2010), para orientar a discussão da temática. Os resultados de análise apontam que, embora as expressões idiomáticas (EIs) analisadas sejam equivalentes em seu valor semântico, apresentam possíveis variações na escrita, nos elementos das suas composições e na escolha de como estas expressões podem ser minimamente modificadas. Assim, conclui-se que a compreensão do significado das expressões idiomáticas depende do conhecimento que se tem da língua e da cultura na qual elas estão inseridas, pois tais expressões estão relacionadas a fatores históricos e sociais e, por isso, algumas só fazem sentido dentro do seu contexto ou na comunidade linguística onde é utilizada.

PALAVRAS-CHAVES
Expressões Idiomáticas; Cultura; Língua Guineense; Português Brasileiro.

Idiom expression and study the aspect and culture of the Guinese language and brazilian portuguese

ABSTRACT
This research aims to analyze culture and semantic aspects that characterize idiomatic expressions in Guinean languages and Brazilian Portuguese .for that propose, we chose twelve idioms, that have the same meaning in both of languages and we proceeded to analyze some aspects as theoretical basis authors who address idiomatic expressions such as: Cá (2017), Carvalho (2016), Alvarez (2017) , Cunha (2012) and authors who address a culture , such as GEERTS (2008) , Laraia (2001) and Hampaté Bâ(2010) to guide the discussion of the theme the analysis result indicate that although as idioms analyzed equivalent in their semantic value, they present possible variations in their writing, in the element of their compositions and in a choice how these idioms can be minimally modified. thus, concluded that the understanding of the meaning of this idiomatic expression depends on the knowledge one has of the language and the culture in which they are inserted, such as idioms are related to social and historical factors, therefore some of them just make any sense within of context or in a linguistic community where it is used.

KEYWORDS
Idioms, culture, Guinean language, Brazilian Portuguese.

* Discente do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. E-mail: hanasarta@gmail.com

** Docente do Curso Licenciatura de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com pesquisa em Linguística Aplicada. Licenciada em Letras - Português-Espanhol pela mesma universidade. Desenvolve trabalhos na área de Fraseologia, Ensino de Português Língua Adicional (PLA), Políticas Linguísticas, Lexicologia e Lexicografia. E-mail: gislenecarvalho@unilab.edu.br

Ditus ku kultura: un studu sobri parti di kultura na lingu guinensi ku purtuguis brasileru

REZUMU
Nes tarbadju nô sta na busca ntindi alguns aspectus de Kultura ku sintidu de alguns komberças ku ta tchomadu de Expressons, na lingu Guinensi ku Portuguis brasileru. Nes sintidu, nô kudji dozi (12) expressons ku parsi sintidu na es dus (2) lingu, de la no kunsa buska ntindi Cê sintidu. Pa djuda na fassi es tarbadju, no tissi guintis ku papia badja dés, suma Cá (2017), Carvalho (2017), Cunha (2012) tambi ku kilis kuta papia di kultura suma, Geertz (2008), Laraia (2001) ku Hampaté Bâ (2010), pa djudanu tchiga n'tindimentu.Turmanera rusultadu ku tchigadu nés n´pulma n´pulma mostranu kuma es dozi (12) expressons parsi sintidu, e pudi ka parsi na manera di skirbi, na kada palabra di expresson ku na manera di kudji palabras pudi sedu n'bokadinhu diferenti. Assim, n'tindimentu de expresson ta bai dipindi de kuñhicimentu di lingu ku di kultura di nundé ku ita papiadu, pabia expressons tene ligaçon ku storia de sociedadi, El kumanda, mangadel ta fassi sintido só pa guintis ku ta papial tambi ku na kau ku ita papiadu.

PALABRAS TCHABES
Expressons idiomáticas; kultura; Língu Guinensi; Portuguiz Brasileru.

1 Introdução

A língua enquanto prática social se atualiza constantemente quando é utilizada pelos falantes em contextos sociais, históricos, políticos e culturais, portanto, ela não pode ser compreendida dissociada desses contextos (CARVALHO, 2016). Com base nisso, qualquer que seja a língua que esteja em uso tem influência cultural da sociedade onde é estabelecida. No que diz respeito a esta relação língua/cultura, escolhemos como objeto para esta pesquisa as expressões idiomáticas. Jorge (2001) afirma que as expressões idiomáticas "(...) descrevem, pelas imagens que sugerem, o mundo real, os lugares, as experiências quotidianas, os sentires... Mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade." Nesse sentido, tais expressões demonstram como a junção de língua e cultura se estabelece na linguagem.

Na Guiné-Bissau o português é tido como língua oficial, é usado na legislação e no sector administrativo do país. Mesmo sendo língua oficial e do ensino, "mesmo ele tendo passado por transformações e incorporado elementos das línguas nativas e dos impérios anteriores", sua presença é pouco notável com relação à língua nacional (Guineense) e às línguas étnicas, pois a maior parte da população guineense não utiliza a língua portuguesa no seu cotidiano.

Embora o guineense não seja a língua ensinada nas escolas[1], nesta língua podemos perceber influências culturais através das manifestações ou expressões que são aplicadas no cotidiano dos guineenses. Para os falantes da língua Guineense, as expressões idiomáticas, doravante EIs, representam uma carga cultural significativo para o povo guineense e podem ser vistas como passagem de experiência de vida de uma geração para com outra, com pensamento de guiar e aconselhar em situação presente na vivência do dia a dia do povo guineense. Como exemplo, temos a seguinte expressão:

Expressão idiomática: Na laba mon n'saí
Tradução literal: Lavar as mãos e sair
No Brasil: Lavar as mãos
Significado: Não se envolver em algo ou não se envolver em algo que você mesmo criou.

A língua e a cultura estão interligadas, por esse motivo, não podemos pensar uma sem pensar na outra, ou seja, é uma relação na qual se estabelece um vínculo consistente, visto que não existe a cultura sem língua, porém a identidade se faz através da língua e da cultura. De acordo com Perini, citado por Cá (*2017, p.11),* "se existe a língua é porque a cultura também existe, porque nela incluem-se diferentes tipos de manifestações de base linguística, e também os rituais, as fórmulas para dizer as 'coisas' ou 'objetos', e essas manifestações são inteiramente marcadas por expressões linguísticas*"*.

De acordo com Carvalho (*2016, p.15):* "O conhecimento dessas unidades linguísticas ocorre de forma natural, no seio da família e da comunidade na qual se vive sem ser necessário um estudo sistematizado nas escolas para esse aprendizado*"*. o processo do ensino na Guiné-Bissau se dá através de língua portuguesa. No entanto, o guineense, mesmo não sendo uma língua do ensino, é uma língua de privilégio diante do português e das línguas étnicas, uma vez que é falada pela maioria da população. Dessa forma, Cá (2017, p.27) explica que a EIs, ao pertencer a "uma comunidade linguística e refletirem uma imagem de um determinado povo, suas significações, suas imagens são

[1] Embora as línguas étnicas não sejam oficiais, nas práticas de ensino de cada região que compõe o país, essas línguas são utilizadas nas escolas. por exemplo: Na região de Gabu a língua Fula é utilizado no ensino uma vez que é uma das línguas mais falada por um número significativo da população que constitui essa região, a mesma coisa se vê também em outras regiões do país.

regionalizadas por um mundo real daquela comunidade linguística, embora algumas sejam meramente universais, com o mesmo sentido".

Ainda, a escolha de fazer um estudo dos aspectos culturais, os traços semânticos e das equivalências do idiomatismo no Guineense e no Português Brasileiro constitui um objeto de estudo significativo para área da linguística aplicada e, também, para a compreensão de um povo e da sua cultura. Referente à relação entre as EIs das línguas em estudo, existe uma carência referente aos estudos teóricos que estudam tais expressões nas duas línguas, sobretudo na língua Guineense. Como diz CÁ (2017, p.09) "não existe quase nenhum estudo que se dedique somente às expressões idiomáticas, mas, sim, dos provérbios, que também, por sua vez, são pouquíssimos estudados e interpretados", como exemplo, temos a obra intitulada "Provérbios crioulos da Guiné-Bissau" (1996), do professor Honório Hildo do Couto.

Portanto, acreditamos que a realização desta pesquisa irá contribuir para uma abertura dos novos caminhos na área da linguística, sobretudo linguística aplicada, e também contribuirá numa análise desses aspectos que caracterizam o idiomatismo dessas línguas, no fortalecimento dos aspectos culturais, assim como nos traços semânticos, como também propiciar para os falantes dessas línguas o aumento do conhecimento das expressões idiomáticas, pois faz parte do patrimônio linguístico e cultural desses povos.

Temos, portanto, como objetivo, analisar os aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense e Português Brasileiro[2]. Para tanto, este trabalho está dividido da seguinte forma: após esta introdução, fundamentamos nossa pesquisa, dividindo-se em dois tópicos nos quais discutimos acerca das expressões idiomáticas e o conceito de cultura. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. Seguimos com a análise e discussão dos dados, seguida das considerações finais.

2. Fundamentação teórica

2.1 Expressões idiomáticas

A Linguagem é o conjunto de unidades que estão interligadas, através da qual comunicamos ideias e sentimentos, isto é, por meio da fala, da escrita ou de signos

[2] Utilizamos português brasileiro como um termo genérico para se referir às expressões analisadas e que são utilizadas no Brasil. No entanto, considerando as variações das expressões no país, vale destacar que as expressões em análise são utilizadas no contexto cearense no qual a pesquisa foi realizada.

linguísticos que, conforme o contexto sociocultural que o indivíduo está inserido, podem ser formais ou informais. A linguagem reflete as crenças, as práticas sociais dos seus falantes, ideia ou pensamento. Em outra perspectiva, os falantes de uma determinada língua não expressam apenas suas experiências ou capacidades linguísticas, mas criam também experiências através da linguagem. Uma vez que, a língua expressa uma realidade cultural.

Para falar das expressões idiomáticas, primeiramente temos que destacar a unidade fraseológica ou Frasema. Budny (2017) define como expressões metafóricas integrantes da cultura e que expressam aspectos peculiares da comunicação, com variedade própria da conversa dos falantes daquelas línguas. Entre estas expressões metafóricas, destacamos as expressões idiomáticas (EIs), que são expressões compostas por duas ou mais palavras que apresentam idiomaticidade, estabilidade e convencionalidade de uso em uma determinada língua.

Dentre as características atribuídas às EIs, a idiomaticidade sinaliza a relação que existe na discordância dos significados internos ou figurados e externos ou literal das expressões idiomáticas. Cunha (2012, p. 07) designa como características semânticas de algumas construções linguísticas complexas, da qual o significado não é absorvido através da soma dos componentes internos que constituem as expressões.

Segundo CÁ (2017, p.26), as EIs possuem algumas características muito particulares que as diferenciam de simples junções de palavras, por exemplo, *da ku pó* (Dar com pau), *abo e ka liti* (você não é leite) *muntrus na klaru* **(**Mentiroso irá aclarar) são expressões que não pode mudar as palavras dessas construções por outras que tenham sentido aproximado ou trocar de lugar, sem ocorrer perda do significado. Com relação à estabilidade, Cunha (2012) explica que a estabilidade na expressão idiomática é uma das características mais relevantes e determinantes das EIs, embora não seja por si só suficiente para definir uma unidade fraseológica como uma expressão idiomática. Segundo Xatara (1998, 151), o uso das EIs pelos falantes é que as consagram:

> E a frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes, ou seja, é a sua consagração pela tradição cultural que cristaliza em um idioma, tornando-o mais estável em significação, o que possibilita sua transmissão às gerações seguintes e seu alto grau de codificação. (Xatara, 1998 p.151)

Podemos perceber que algumas expressões idiomáticas no guineense perdem ou sofrem mudanças na ordem semântica ou sintáticas sem prejuízos aos seus significados. De acordo com Nogueira (2008), não podemos considerar as expressões idiomáticas como unidades totalmente fixas, visto que algumas EIs sofrem alterações com o decorrer do tempo. Para Zuluaga (1980), mesmo com diferenças nas composições, algumas EIs carregam o mesmo significado, sendo, portanto, sinônimas. Por exemplo:

1. *N´tirau bariti./ N´tirau tchapeu*
2. *Kume yagu. / Mama moku. / Suta yagu.*
3. *Laba ropa sussu. / Ropa sussu ta labadu na kasa.*
4. *Vira caceti. / Muda discu.*

Carvalho (2016, p. 52) acrescenta que quando "as alterações de significado acontecem, mesmo que seja pequena a alteração, ocorre caso de variação, ou seja, modificação das unidades fraseológicas." Partindo desta afirmação, as expressões diferentes, bem como expressões regionais ou socioculturais também são consideradas como variação em sentido amplo pelos autores. Essa mudança de variação linguística, ou variação fraseológica, acontece muitas das vezes por causa dos diversos fatores como: avanço tecnológico, diferenças de grupos etários, de região, de status socioeconômico, situação de comunicação etc. Muitos desses termos ou novos vocabulários são incorporados a essas expressões devido a fatores mencionados, e não só. Como diz Carvalho (2016, p.56).

As variações podem mudar pelo fato de passagem de tais expressões ocorrerem de forma oral, de boca a boca, de geração a geração. Devido a isso, podem acontecer adaptações na forma utilizada em diferentes regiões, o que não contribui para um novo significado, mas para aceitação de diferentes formas de dizer as mesmas expressões.

Segundo Cunha (2012), a expressão conhecida e utilizada, ou seja, possui um lugar garantido no inventário lexical de uma comunidade linguística, pode ser denominada como expressão convencionalizada. No campo semântico, compreende as expressões cujos significados estão totalmente afastados dos significados que os mesmos elementos constituem fora das expressões. Em outras palavras refere-se aos sentidos que essas expressões podem ter quando são utilizados em diferentes contextos, ou seja, vários sentidos que uma só expressões pode ter em diferentes contextos que é colocado.

Segundo Carvalho e Pontes (2013), essa é a categoria que mais reúne as características das unidades fraseológicas. Neste sentido Alvarez afirma que:

> As expressões idiomáticas são consideradas como uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua como o demonstra eloquentemente a riqueza das suas imagens, originalidade das suas metáforas e a variedade e maleabilidade das suas formas estruturais. Tais expressões são reveladoras da capacidade imaginativa com que o povo e escritores sabem explorar essas virtualidades da língua. Cristalizam-se nelas enraizadas experiências históricas e refletem-se nelas valores morais e atitudes sociais. (ALVAREZ,2007, p.3).

A utilização de expressões idiomáticas no nosso cotidiano não está relacionada apenas com os assuntos específicos da vida de um ser humano, nem de um grupo específico. Elas são elementos importantes para a comunicação informal, na fala assim como na escrita de um determinado povo. Ainda assim, de acordo com Carvalho (2014, p. 168) "são expressões universais visto que todas as línguas naturais fazem uso delas. No entanto, cada sociedade apresenta um conjunto de expressões que são criadas e utilizadas de acordo com suas visões de mundo e suas manifestações culturais."

Portanto, o estudo das EIs é importante para o crescimento ou desenvolvimento na área da linguística aplicada, como também estudos voltados aos vocábulos quanto ao seu significado, estudos voltados à elaboração de dicionários, vocabulários e a relação entre língua e sociedade determinando, assim, as relações sociais e culturais existentes na sociedade. Carvalho e Pontes (2013) afirmam que a EIs tem uma base metafórica que se aproxima dos costumes e das crenças da sociedade no qual elas se inserem. Com isso, é fundamental que os falantes dessas línguas compartilhem as mesmas culturas e costumes para que os significados sejam entendidos. Alvarez (2007) ainda fala que as expressões idiomáticas e os seus recursos linguísticos constituem um meio de relevância para comunicação, transmitindo os significados de forma mais expressiva, uma vez que surgem através da criatividade popular e são o resultado de um processo metafórico da criação.

Isto posto, as Expressões idiomáticas no Guineense têm traços próprios, diferentes em sua estrutura, uma vez que os termos utilizados são adotados pelo léxico de uma outra língua, no decorrer dos processos naturais de evolução linguística, obteve seu sentido semântico consolidado de forma a serem vistas como "unidades lexicais livres". CÁ (2017, p. 27) argumenta que isso constitui na individualização do seu léxico, dada pela

comunidade linguística a que pertence. Assim, são particularidades que caracterizam um povo e representam a cultura partilhada por ele. Partindo, então, da relação estabelecida entre as expressões idiomáticas e a cultura compartilhada dos falantes que a utilizam, no tópico seguinte, abordaremos acerca da relação língua-cultura.

2.2 Língua-Cultura

A língua e a cultura têm uma relação intrínseca, em outras palavras, a língua não existe sem a cultura assim com a cultura sem a língua. As duas concepções estão inter-relacionadas, uma vez que não se pode falar em conhecimentos, ideias e crenças, sem levar em conta a sociedade à qual se referem. Na concepção da CÁ (2017, p.11), se existe a língua é porque a cultura também existe, porque nela incluem-se diferentes tipos de manifestações de base linguística. Segundo Perini (2010, p.2), a língua é uma das realizações históricas da capacidade humana para a linguagem.

O autor ainda fala que entre a língua e cultura tem um vínculo, pois a cultura inclui manifestações de base linguística de forma oral e escrita, as manifestações e rituais para diversas ocasiões da vida (nascimento, funeral, casamento etc.). Todas essas expressões são marcadas por expressões linguísticas especiais. Com essa afirmação, entendemos que a cultura é uma herança sociocultural que retrata características típicas de um determinado grupo social, onde os meios são transmitidos através dos antepassados.

Como enfatizou Ribeiro (1972, p. 127), a cultura é como uma herança social de uma comunidade, representada pelos usuários dessas culturas e que são transmitidos tradicionalmente por meio da expressão na comunidade de geração a geração. Assim, esses recursos linguísticos, as EIs, que são transmitidos de forma oral, assim como escrita, com passar de cada geração ganham um novo significado conotativo quando são aplicadas em ambientes e situações específicas. Exemplo “abandonar o barco" *desistir, abandonar algo para trás.*

Laraia (2001, p. 24) fala que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. Geertz (2008), por sua vez, argumenta que a cultura é mutável e autossuficiente, com suas características e funcionamento próprio, na qual se adapta de acordo com conhecimentos das quais as pessoas fazem suas significações. A oralidade possui função significativa para a cultura, principalmente na cultura africana. Os conhecimentos

passados pelos nossos ancestrais eram transmitidos de forma oral, até nos dias atuais, essa herança do conhecimento perdura. Como afirma Hampaté Bâ, "não podemos falar da história da África sem referir-nos à tradição oral".

Bâ (2010, p. 167) ainda ensina que, para ter um conhecimento mais aprofundado na história e espírito dos povos africanos, será fundamental levar em conta as heranças de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidas de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Portanto, as EIs das línguas Guineense e Portuguesa, são passadas pelos antepassados, de geração a geração, e isso faz com que as EIs sejam vistas como elementos linguísticos de pouco valor pelo teor informal e popular que carregam. Isso fica ainda mais evidente quando se trata de uma língua que não possui status de oficialidade e nem escrita padronizada como o guineense.

Todas essas semelhanças formam uma identidade cultural de um povo, pois através deles conseguimos distinguir as diferenças culturais de cada grupo social. Hall (2006) ressalta que a identidade surge de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Assim, é também através das expressões linguísticas que utilizamos que nos identificamos como pertencentes a determinado grupo. Por fim, língua e cultura são a base que compõem a cultura identitária dos diferentes povos. Uma vez que essas características identitárias estão interligadas ao comportamento cotidiano das diferentes comunidades linguísticas. Por isso, é importante que essas expressões idiomáticas sejam vistas como uma construção linguística que pode trazer o aumento no léxico e, também, proporcionar para os falantes a compreensão de forma mais profunda e detalhada com relação aos significados das EIs nessas línguas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objetivo analisar aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense e Português Brasileiro. Para este fim, adotamos o método descritivo e explicativo, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de forma que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas a ela relacionados.

A pesquisa explicativa, para Gil (1999), tem como objetivo básico a identificação dos aspectos que estabelecem ou que colaborem para a acontecimento de um fenômeno. É o tipo de pesquisa que mais detalha o conhecimento da realidade, porque tenta explicar a razão e as relações de que não constituem uma unidade semântica de sentido.

Por fim, não menos importante, queremos ainda destacar o método bibliográfico como um dos métodos escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois dialogamos com os autores que se encaminham nessa área de pesquisa como também autores que já abordam a questão das expressões idiomáticas.

Para atender o objetivo da nossa pesquisa, elencamos expressões idiomáticas de diversas fontes utilizadas em Guineense e em Português na variedade brasileira. Levamos as expressões pré-selecionadas para validação através da aplicação de questionários a estudantes guineenses e brasileiros no qual estes indicaram conhecimento ou desconhecimento da expressão e o significado daquelas que afirmaram conhecer. Após a validação das expressões por parte dos estudantes, selecionamos aquelas que apresentaram equivalência semântica nas duas línguas, 12 expressões, para proceder à análise dos aspectos semânticos e culturais relacionados à escolha lexical, composição e variação das expressões. A seguir, apresentamos a análise realizada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense (crioulo) e Português brasileiro. Após aplicação dos questionários, selecionamos as expressões que possuem equivalentes nas duas línguas para análise dos aspectos culturais e semânticos perceptíveis a partir da composição das expressões. A seguir, apresentamos as expressões que serão foco de nossa análise.

Tabela 1 - Expressões idiomáticas com equivalência semântica no guineense e no português brasileiro

Expressões Idiomáticas no guineense	Expressões idiomáticas no Português Brasileiro	Significado literal traduzido do guineense	Significado Conotativo
kebra kudjer	Bater as botas	Quebrar colher	É quando alguém morre ou Perde a vida
Pega vela	Segurar vela	Segurar vela	Ficar na companhia de duas pessoas que namoram, bancar

			o cupido.
Amigu di onça	Amigo da Onça	Amigo de onça	Pessoa falsa e perigosa, que te apunhala pelas costas, traiçoeiro e mau.
Tira kabalu na tchuba	Tirar o cavalinho da chuva	Tirar cavalo na chuva	Não persistir em algo, deixar de ter a esperança onde não terá resultado nenhum.
Na laba mon n'sai	Lavar as mãos	Lavar as mãos e sair	Se abster duma situação (conflito)
Mama moku	entornar o caneco	Mamar moku[3]	Consumir álcool até ficar embriagado bêbado.
Tapa céu ku mon	Tapar o sol com a peneira	Tapar o céu com mão	Tentar mentir ou justificar uma ação injustificável, principalmente quando os fatos são reais e verdadeiros.
N'guli pis pa rabu	Engolir sapo	Engolir peixe pelo rabu	Manter silêncio enquanto você está sofrendo ofensas das pessoas,ficar conformado/a diante de uma situação não boa sem nenhuma reação.
S'ta ku flema na korson	Estar com dor de cotovelo	Estar com flema no coração	Estar com coração partido
Ropa sussu ta labadu na kasa	Roupa suja se lava em casa	Roupa suja se lava em casa	Resolver os problemas em particular
Vira caceti/ muda discu	Virar o disco	Mudar cacete	Mudar da posição ou idéia/assunto
Karga Urdumunhu	Procurar sarna para se coçar	Carregar redemoinho	Refere-se a pessoa que gosta de confusão/briga

Fonte: Elaborado pela autora

Alvarez (2007) definiu a expressão idiomática como uma das manifestações mais pertinentes da capacidade criadora de uma língua e que demonstra um valor significativo, a riqueza dos seus sentidos, originalidade das suas metáforas, a variedade e a versatilidade das suas formas estruturais. Conforme apresentamos no tópico teórico, uma das características das EIs é o fato de se apresentarem de forma fixa. Percebemos que as EIs elencadas no quadro anterior apresentam essa fixação em sua estrutura, além

[3] Não há uma tradução em português para a palavra "moku". Ela pode ser entendida no contexto Guineense, mas ao tentar traduzir perderá seu sentido literal. Fazendo uma tentativa, poderia ser interpretada por cerveja ou qualquer outra bebida alcoólica.

disso os elementos que compõem as expressões não podem ser substituídos por outras palavras: Podemos dizer que Ana *kebra kudjer***,** porém ao trocar essa palavra "kudjer**"** pela palavra "garfu" essa expressão perderá o sentido e essa quebra será imediatamente percebida pelo falante que conhece a expressão.

A expressão equivalente no português brasileiro é "bater as botas" e significa quando alguém morre, perde a vida. Diferente das outras expressões, reparamos que essas são compostas por elementos totalmente diferentes uma da outra, porém, o significado é igual. Isto é, o significado é semelhante e pode ser substituído de acordo com o contexto no qual está sendo inserida. No entanto, um falante do Guineense que não domine o Português Brasileiro pode não compreender *bater as botas*, assim como um falante que não domina o guineense não entenderá *kebra cudjer*.

Ainda em relação às EIs, notamos que o sentido literal é ilógico, e não serve para uma compreensão mais adequada ao contexto das expressões. Por exemplo, em guineense utiliza-se a expressão *abo e ka lite*, cuja tradução literal é "você *não é leite". Se* afirmamos que *Ana e ka lite,* não estamos nos referindo a *Ana* como um líquido branco, mas como uma pessoa que tem feito algo excepcional e digno de admiração.

A escolha do leite enquanto elemento de prestígio pode ser explicada por ser este um alimento que não é acessível a toda a população guineense. No entanto, a negação na expressão "você não é leite" nos remete a uma interpretação no que se refere à textura líquida, ou seja, a capacidade de dissolver-se, derramar-se, caracterizando aquilo que não se dissolve como algo forte e digno de prestígio. O sentido da expressão depende do contexto que vai ser utilizada ou aplicada dentro dos elementos que influenciam a comunicação em uma comunidade que compartilha desse conhecimento, portanto seu significado está para além das interpretações das palavras que as constituem.

A construção semântica do idiomatismo possui algumas características que diferenciam de uma simples junção de palavras, pois não será possível substituir uma das palavras dessas construções que lhe seja sinônimo ou mudar de posição, sem ter a perda do seu significado, assim como a não literalidade destas expressões. Por exemplo, a expressão "*N`guli pis pa rabu*", tem o valor semântico de suportar uma humilhação de algo que se causou ou provocou. Todavia, sua compreensão não será no sentido de pegar o peixe e ingerir pelo rabo, assim como não se pode substituir a palavra peixe por outro alimento ou animal. A expressão no Guineense não pode ser substituída pela utilizada no Português Brasileiro "*engolir sapo***",** não faria sentido na língua Guineense.

Apesar de que as EIs não permitam a alteração de seus componentes, elas possibilitam a incorporação de elementos entre as lexias, permitindo também variação de gênero e número no PB: *Engolir o sapo ou engolir muito sapo.* Sobre o elemento *sapo,* Câmara Cascudo (2002), em Dicionário do Folclore Brasileiro, discute sobre a representação do sapo e de como este era indispensável nas bruxarias. Acreditava-se ainda que existia uma pedra na cabeça dos anfíbios eficaz nos sortilégios. Em outras palavras, além de gosmento, os bichos eram associados às forças ocultas. Por esse motivo a expressão surgiu, de acordo com esse autor, por ser algo intragável.

Acerca da expressão “Nguli pis pa rabu”, no Guineense, não encontramos uma explicação etimológica devido ao pouco estudo dessa temática sobre a referida língua. No entanto, acreditamos que a escolha do elemento *peixe* foi motivada pelo fato de ser este um dos mais importantes alimentos na gastronomia guineense. É um dos alimentos mais consumidos na Guiné-Bissau, portanto, quase todos os guineenses conhecem. Outro fato é que as barbatanas dos peixes se abrem para trás, ou seja, elas estão direcionadas para frente, o que torna quase impossível engolir o peixe pelo rabo, já que provocaria mais danos a quem tentasse engolir.

Essa expressão "Nguli pis pa rabu" é uma expressão que demonstra a ideia de algo inconcebível e desagradável. Embora formadas por elementos distintos, ambas as expressões denotam o mesmo valor, demonstra a submissão diante de uma determinada situação que é marcada, linguisticamente, pelo ato de comer/engolir/ingerir algo intragável e que pode machucar quem consome.

A descrição das expressões idiomáticas em estudo nos possibilita a compreensão dos sentidos significativos não literais, com base do léxico dessas línguas, considerando que as expressões representam a cultura do povo que as utiliza. No Guineense “amigu di onça” e no Português Brasileiro “amigo da onça” possuem o mesmo valor semântico “amigo falso”, um ser que se mostra amigo, e ao mesmo tempo, uma pessoa não confiável, pois é uma pessoa falsa que coloca amizades em perigo.

Com a expressão *amigo da onça,* percebe-se que a língua não é estática, ela abrange a cultura e a identidade, além de fatos históricos, ainda que se apresentem em lugares distantes geograficamente. Expressões semelhantes e formadas com os mesmos elementos nos leva a entender as EI também como heranças históricas, pois embora distantes geograficamente, Guiné-Bissau e Brasil fazem uso de expressões idênticas que podem ter origem do colonizador comum, Portugal. Do mesmo modo temos as

expressões “*Tirar o cavalinho na chuva*” e “*tira kabalu na tchuba*”, que apresentam o mesmo valor semântico e convencional nas duas comunidades linguísticas e com mesmos padrões em comum.

Quanto à escolha do elemento “cavalo”, podemos relacionar ao uso que se fazia, ou se faz, do animal, usado como transporte para cargas e pessoas, sendo de grande importância nas sociedades. A expressão significa “não persistir em algo”, “deixar de ter a esperança onde não terá resultado nenhum”. Entretanto, no guineense não se usa o diminutivo “cavalinho”, mas “kabalu”, sem ter esse redutor do termo de coisa pequena, como vimos no português brasileiro.

A expressão “pega vela”, no Brasil “segurar vela”, “ficar na companhia de duas pessoas que namoram, acompanhar um casal”. As duas expressões representam o mesmo valor semântico, contudo, seu significado real não será entendido no sentido de “segurar vela” como uma peça de cera feita para iluminar. A palavra “vela” dentro dessa expressão transmite o sentido de vigiar ou espionar duas pessoas que estão em um encontro romântico. Villas (2012) aponta que vela se refere às pessoas que eram designadas a acompanhar casais de namorados que saiam juntos. Ainda assim, “pegar vela” e “segurar vela” possuem a mesma raiz como também a mesma origem, embora apresentem variação no verbo que introduz a expressão.

Seguindo, temos a expressão “roupa suja se lava em casa”, no guineense “ropa sussu ta labadu na kasa” com o sentido de resolver os problemas em particular. Neste caso, “casa” como um lugar de resolver os conflitos familiares, não no sentido de pegar a roupa para lavar em “casa”. Roupa suja, nesse caso, é entendida como uma discussão, treta ou problema para ser resolvida em particular. No Português Brasileiro há a variação “lavar roupa suja”, na qual não se define onde, ou seja, neste caso a resolução do conflito pode acontecer em qualquer lugar, ainda que em público.

As expressões “*lavar a mãos*”, no Guineense *Na laba mon n’sai*”, no seu significado conotativo “Se abster duma situação (conflito)” ou seja, se ausentar/retirar de uma situação que pode tomar um rumo inesperado por sua causa. No Guineense, essa expressão tem um verbo no final “*n’sai”* (sair), ao contrário da expressão utilizada no Brasil. Dessa forma, não pode ser dita ou escrita sem o verbo no final ou introduzir um outro elemento que não seja o verbo “sair” no Guineense, pois não terá o mesmo sentido de quando utilizamos a expressão em seu valor conotativo, diferente da oração “N’laba mon ku yagu” (Eu lavo a mão com água), no seu sentido literal, já que não dá espaço

para termos uma outra interpretação e, assim, perderá todo seu significado conotativo.

As expressões *"vira caceti"* e *"muda discu"*, equivalente a "*mudar o disco*" no Português Brasileiro, tem o significado conotativo de "*mudar de posição, conversa ou ideia*". Nogueira (2008) afirma que não podemos considerar as expressões idiomáticas como unidades totalmente fixas, visto que algumas EIs sofrem alterações com o decorrer do tempo. No Guineense, antigamente, os mais velhos utilizavam "caceti" para se referir à mudança do assunto e, com passar do tempo e com novas tecnologias, tivemos uma outra invenção para arquivar os dados "disco" e essa expressão perdeu logo a palavra que era atribuída antigamente e passa a ser utilizado o "discu", isso fez a expressão ganhar uma outra forma sem perder o seu uso figurado ou metafórico da linguagem.

Essa mesma expressão, no Português do Brasil, permite variação diferente do Guineense. No Brasil pode-se dizer "*virar o disco*" ou "*mudar o disco*", ao passo que na Guiné-Bissau a mudança da expressão aconteceu na própria peça. Ainda assim, mesmo com essa mudança diacrônica, "*vira caceti*" não perdeu sua autonomia na sociedade guineense, uma vez que é empregado no momento da comunicação até hoje para os mais velhos, assim como os jovens, mesmo tendo uma forma de proferir a mesma expressão.

"*Estar com dor de cotovelo*" equivale à expressão Guineense "s'*ta ku flema na korson*", com valor semântico de "estar com coração partido, ciúme ou tristeza causada por uma decepção amorosa". No Brasil, a expressão é associada ao cotovelo como um local de manifestação e destaque da dor. Em contrapartida ao termo utilizado no Guineense "*korson*", referindo-se ao órgão muscular, já que é o coração é atribuído ao amor e seria ele a passar por essa dor causada pela emoção negativa de uma desilusão amorosa.

Diferentes das outras expressões analisadas a expressão "*karga urdumunho*" e "*procurar sarna para coçar*" têm uma grande diferença na grafia, mas com valores semânticos iguais. Referem-se à pessoa que gosta de confusão/briga, proporcionando uma interpretação que vai além da essência verdadeira das palavras que as caracterizam. Além disso, temos também a expressão "*mama moku*" e "*entornar o caneco*", que são desiguais na escrita e apresentam o mesmo significado, e são utilizados para os falantes nativos dos dois países no sentido de "consumir bebida alcoólica até ficar embriagado/bêbado" Percebemos, portanto, diferentes elementos e ideias

convencionadas para referir-se a um mesmo valor semântico, pois são línguas diferentes utilizadas por povo diferentes.

A expressão "*tapa céu ku mon*" e "*tapar o sol com a peneira*", com o significado de "tentar mentir ou justificar uma ação injustificável, principalmente quando os fatos são reais e verdadeiros", têm o mesmo o mesmo valor semântico, porém os elementos "mon" e "peneira" demonstram escolhas lexicais motivadas pelas experiências dos falantes. Por que o uso de mão no guineense e não peneira? Afinal, sabemos que a mão, assim como a peneira, tem um tamanho pequeno em frente ao tamanho da imensidão do sol, mas as vivências cotidianas das duas comunidades frente à situação são diferentes, bem como a escolha dos elementos que transmitem essas vivências. Na análise apresentada, percebemos que as EIs apresentam equivalência em termos semânticos nas duas línguas, embora possam apresentar possíveis mudanças relacionadas à escrita. Mesmo assim, o entendimento do seu sentido sujeita-se à cultura e compreensão da comunidade linguística na qual a expressão está inserida.

Considerações finais

O estudo dos aspectos culturais na língua Guineense e no Português Brasileiro, objetivaram o ponto central da nossa pesquisa, na qual constitui objeto importante os aspectos culturais, os traços semânticos e as equivalências no idiomatismo guineense e no português brasileiro. A análise nos permitiu compreender as escolhas e a sua construção no âmbito cultural, assim como linguístico, acerca do uso que se faz das expressões idiomáticas nas duas línguas em questão. Com base na análise, constatamos que há muitas semelhanças semânticas nas EIs utilizadas nas línguas Guineense e Português Brasileiro como no caso das expressões *pega vela /segurar vela, amigu di onça/ amigo da onça, tapa céu ku mon / tapar o céu com a peneira, Vira caceti/virar o disco, N'guli pis pa rabu/ engolir o sapo, tirar o cavalinho da chuva/ tira kabalu na tchuba, Ropa sussu ta labado na kasa/Lavar roupa suja.*

Embora as expressões apresentem significados equivalentes, diferem-se na escrita e na escolha dos elementos da composição. Como tem também expressões na língua Guineense e Português Brasileiro que só fazem sentido dentro de seu contexto, quando essas expressões estão sendo usadas no momento da comunicação. Percebemos que os significados, assim como as palavras que as compõem, podem sofrer alterações e

adaptações com o tempo, como no caso de "*vira caceti"* que passou a ser usada "*muda discu".*

A escolha dos elementos que constituem as expressões muitas vezes vai além dos elementos gramaticais, constatou-se que vários fenômenos sociais que influenciam a comunidade linguística, e isso vai contribuir na perda de elementos que anteriormente eram utilizados. Posto isto, percebe-se que a língua é um conjunto de elementos que interliga-se ao seu meio social, a qual está a todo momento em construção e objetivando em concordância com novos padrões ou regras da comunidade linguística.

Dessa forma, viu-se uma forte influência externa no EI, ou seja, uma carga cultural muito significativa, especialmente por questões históricas. Isso porque teve essa influência de Portugal como sendo a nação colonizadora. Por exemplo, a expressão "*tira kabalu na tchuba".* Com essa EIs observou-se, nas palavras utilizadas uma certa semelhança com a língua original (português de Portugal), havendo apenas o uso das palavras no Guineense, a exemplo de *kabalu/ cavalo, tchuba/ chuva,* há variação quando está sendo aplicado para os Guineenses, mas mantendo sempre uma equivalência precisa com o original.

Em suma, as EIs são pequenas frases cujo significado ultrapassa a soma do seu significado. Portanto, é importante que os falantes dessas comunidades linguísticas tenham uma aproximação em termos da compreensão dessas atividades sociais pela qual a língua é colocada em funcionamento. No entanto, esperamos que essa pesquisa contribua no sentido dos falantes dessas línguas (Guineense e PB) tenham o conhecimento não somente do seu significado, mas, também das motivações culturais das EIs, pois ajudaria na compreensão das suas composições e da sua evolução ao longo da história.

Entendemos que esta pesquisa apresenta limitações. Como pesquisas futuras, faz-se necessário expandir o corpus de análise a partir de dados utilizados na fala, de forma espontânea, como aplicar questionários para estudantes Guineenses e Brasileiros dos diferentes cursos da UNILAB, analisar as dificuldades de compreensão, por exemplo. Na língua Guineense, existem várias lacunas para serem preenchidas a respeito desse tema e expectamos que isso seja benéfico para estudos posteriores, instigando ainda mais trabalhos para essa área da linguística aplicada.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. As expressões idiomáticas nas aulas de ele: um bicho de sete cabeças?. Les expressions figées en didactique des langues étrangères. 1 Proximités **E.M.E**, 2007, v. 1, p. 159-179.

BÂ, A. Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8.

BUDNY, R. As unidades fraseológicas com zoônimos nos dicionários bilíngues escolares (português-inglês) e a questão das equivalências. **Alfa**, São Paulo, v.61, n.2, p.409-423, 2017.

CÁ, Libânia Fernandes. **Estudo de unidades fraseológicas no Guineense**. Xxf. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso De Letras-Língua Portuguesa- Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

CARVALHO, G. L.; PONTES, A. L. Elementos culturais em verbetes de dicionário: as expressões idiomáticas. **Revista de Letras**, n. 32, v. 1, jan/jun, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13057. Acesso em: 07 ago. 2022.

CARVALHO, Gislene Lima. **Expressões idiomáticas em dicionários escolares de língua portuguesa**. XXf. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual do Ceará.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2002.

CUNHA. A. L.; FERRAZ, A. P. **Expressões idiomáticas**: da linguagem publicitária para a sala de aula. 2012. (Dissertação de mestrado em estudos linguísticos)- Universidade Federal de Minas Gerais.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

JORGE, Guilhermina. Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural. **Polifonia**, Lisboa: Edições Colibri, n..4, p. 215-222, 2001.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NOGUEIRA, Luis Carlos Ramos. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros.** Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

RIBEIRO, Darcy. **Antropología, teoría social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

TRIVIÑOS, A.N.S**. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 110p.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A.Perini. **Revel**, v.8, n.14, 2010.

VILLAS, Alberto. **Pequeno dicionário brasileiro da língua morta**: palavras que sumiram do mapa. São Paulo: Globo, 2012.

XATARA, Claudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 42, número especial, p. 147-159, 1998.

ZULUAGA, A**. Introducción al estudio de las expresiones fijas.** Frankfurt am Main: Peter D.Lang, 1980.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): TURE, Ana Sarta; CARVALHO, Gislene Lima. Expressão idiomática e cultura um estudo sobre aspectos culturais na língua guineense e no português brasileiro. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.508-526, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Ture, Ana Sarta; Carvalho, Gislene Lima. (out. 2023). Expressão idiomática e cultura um estudo sobre aspectos culturais na língua guineense e no português brasileiro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 508-526.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.527-540 | out. 2023.

A língua Lingala no Congo-Kinshasa: o perfil sociolinguístico

Philippe Nzoimbengene *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-2756-3244
Tradução de Alexandre António Timbane

RESUMO
O presente artigo descreve as origens da língua Lingala, uma das línguas bantu faladas na República Democrática do Congo, na República do Congo, partes da República do Gabão, da República de Camarões, da República do Quênia e da República de Angola. Para além da África, o Lingala é falado na Europa por vários imigrantes africanos. Trata-se de uma língua com tradição escrita e com uma vasta produção literária. Para além disso, a língua Lingala é língua de ensino, o que a torna mais importante. De acordo com Nzoimbengene, o prefixo **li**- no nome **ngala** foi acrescido ao nome da língua **(ngala)** por missionários católicos da *Congregatio Immaculati Cordis Mariae* no século XX, por volta de 1901 quando queriam publicar gramáticas, dicionários, bíblias e torná-la língua da evangelização. A língua Lingala (classificação: C36d) é uma língua bantu que surgiu da variação da língua bobangi (classificação: C32), que é a mãe de todas as línguas das tribos das margens do Rio Congo. É uma língua que tende a se expandir além fronteiras devido ao estatuto de língua oficial e franca, especialmente no comércio.

PALAVRAS-CHAVE
Língua; Lingala; Variação Linguística; RDC

Mokoto ya Lingala ya Congo-Kinshasa: maye matali bato na maloba[2]

NA MOKUSE
Makomi eye ezali kolimbola ebandeli ya monoko ya Lingala, moko ya minoko ya Bantu oyo elobelamaka na mboka Congo-Kinshasa, Congo-Brazza-Ville, biteni ya Gabon, Cameroun, Kenya mpe République mpe ya Angola. Longola Afrika, Lingala elobamaka na bana ya Afrika ebele baye bafandi na Europa. Ezali monɔkɔ oyo ezali na bonkɔkɔ ya kokoma mpe oyo ezali na mikanda mingi. Lisusu, Lingala ezali monoko ya koteya, yango esalaka ete ezala na ntina mingi. Engebene na Nzoimbengene, ba mumpe ya likomba Immaculati Cordis Mariae babakisaki **li**- na liboso ya nkombo **ngala** na ekeke ya 20, pene na mobu 1901 ntango balingaki kobimisa gramere, diksionɛrɛ, biblia mpe kosala yango monoko ya kosakola nsango elamu. Monoko ya Lingala (babotiaka: C36d) ezali monoko ya Bantu oyo ebimaki na maye matali monoko ya Bobangi (babokiaka: C32), oyo ezali mama ya minoko nionso ya mabota na libongo ya ebale Congo. Ezali monoko oyo ezali na

* Membro do Instituto de Línguas e Comunicação, Universidade Católica de Louvain. E-mail: philnzoimbengene@yahoo.fr
[1] Sinceros agradecimentos a Jacques Scheuer (Professor Emérito da Universidade Católica de Louvain) e ao Alain N'Kisi (aluno de doutorado em História na Universidade Católica de Louvain), que leram a primeira versão em francês deste artigo e compartilharam seus comentários comigo. A minha cordial gratidão também a Albert Schmitz e Paul Duvivier (professores eméritos e ex-diretores de colégios jesuítas na Bélgica francófona) por corrigirem a ortografia e o estilo deste artigo em francês.
[2] Agradecimentos ao Prof. Dr. Basilele Malomalo pela revisão do resumo em Lingala.

momesano ya kopanzana na ndelo mpo na ezalela na yango lokola monoko ya mboka bem ya bolobeli mikolo na mikolo, mingi mingi na mombongo.

MALOBA YA NTINA
Lokota; Lingala; Bokeseni ya nkota; RDC

Introdução

Independentemente do número de línguas que conhecemos e falamos num país, todas elas – nem é preciso dizer – servem para comunicar. Por comunicação devemos entender que a língua não só permite a expressão de pensamentos e sentimentos, mas também possibilita a interação social.

A língua permite que os membros de uma sociedade ou comunidade interajam uns com os outros, influenciando comportamentos e atitudes e até manipulem mentes. Uma língua é, portanto, também, num certo sentido e em certa medida, um instrumento de poder. E, numa situação de diversidade linguística, as práticas sociais e as representações cognitivas dos falantes tendem a diferenciar as línguas presentes associando-as a diferentes funções e estatutos.

Ao fazê-lo, a comunidade bilíngue ou multilíngue delimita e delineia a extensão do valor social e do "capital" de cada língua praticada. Face a estas diferenciações e a estas valorizações, o que podemos dizer atualmente sobre a Lingala e a sua prática no espaço social congolês?[3]

1.Uma ou muitas línguas lingala?

Mas antes de abordar a questão do valor associado ao Lingala, é importante perguntar-nos qual Lingala está-se falando, se de fato cada língua costuma apresentar-se em diferentes facetas ou formas, especialmente na oralidade. Lingala não foge à regra. Após análise, a multiplicidade empírica dá lugar a uma observação de singularidade: não existem várias línguas Lingala, mas apenas uma língua em diversas formas.

A língua Lingala se apresenta de diversas "formas", para usar a expressão de Bakhtin. Tal como acontece com muitas outras realidades ou realizações do homem, mais difícil é a questão da verdade ou autenticidade: existe uma forma autêntica de Lingala? Para os falantes comuns, a resposta é trivial: diante de qualquer pluralidade, há

[3] Sinceros agradecimentos a Jacques Scheuer (Professor Emérito da Universidade Católica de Louvain) e Alain N'Kisi (aluno de doutorado em História na UCLouvain), que leram a primeira versão deste artigo e compartilharam seus comentários comigo. Minha cordial gratidão também a Albert Schmitz e Paul Duvivier (professores eméritos e ex-diretores de colégios jesuítas na Bélgica francófona) por corrigirem a ortografia e o estilo deste artigo em francês.

necessariamente, para a opinião corrente, uma hierarquia. Se existirem diversas formas de Lingala, deve haver uma à qual o qualificador “verdadeiro”, “bom” ou “conforme” deve ser aplicado.

O padrão de comparação deve então ser procurado nas representações subjetivas de cada falante ou de cada grupo de falantes. Mas para o linguista só existe uma verdade, a da pluralidade das formas linguísticas: pluralidade de estilos, pluralidade de vocabulário, pluralidade de usos. Isso é chamado de variação linguística. A linguagem varia de acordo com os usos (estilos) ou as condições (registros sociais, níveis linguísticos) em que é utilizada. Existe uma espécie de plurilinguismo interno a um determinado código linguístico (SIMOES MARQUES, 2011).

No que diz respeito ao Lingala, podemos antes de mais distinguir a variedade de Kinshasa. Parece a mais prestigiada e a mais influente no espaço de expansão do Lingala, e por isso conta como a forma típica ou a variante central da Lingala:

> A variante geográfica descrita nesta visão gramatical é aquela falada por falantes nativos em Kinshasa e arredores, sendo esta variante hoje a mais prestigiada e influente em toda a área de expansão da língua e contando assim como a sua variante ‘central’ (MEEUWIS, 1998, p.7).

Em artigo publicado três anos antes, Meeuwis (1995) já sustentava esta hipótese: *a variante de Lingala de Kinshasa que muitos concordarão, é a mais influente na difusão da língua no Zaire e nos países vizinhos.*

Segundo Kukanda (1983, p.28-29), o Lingala de Kinshasa seria “um dialeto geográfico que se distingue da língua comum por diferenças fonológicas, morfológicas e léxico-semânticas” E por “Lingala comum” Kukanda (1983, p.13) significa explicitamente “(...) o Lingala descrito na maioria das gramáticas e ensinado nos níveis primário, secundário e superior. Este Lingala está muito mais próximo daquele falado em Makanza e pelos soldados do exército zairense do que daquele de Kinshasa.”

Quanto a Bokamba (2010, p.2) distingue seis variedades principais num Lingala continuum: (i) o Lingala de Kinshasa, (ii) o Lingala padrão ou literário, (iii) o Lingala falado, (iv) o Lingala de Brazzaville, (v) o Lingala mangála, variedade falada nos distritos de Uele, no Norte e Noroeste da Província Orientale, e (vi) ‘**indoubill’.**

A Lingala falada em Kinshasa é, de facto, bastante distinta da de Brazzaville, particularmente a nível lexical: “A Lingala de Brazzaville distingue-se da de Kinshasa especialmente pelos seus empréstimos do francês com os seus artigos” (KUKANDA,

1983, p.26). O Lingala de Kinshasa também não é confundido, como às vezes acontece, com **Indoubill**[4] ou **Indubill** (KUKANDA, 1983; KIESSLING & MOUS, 2004), gírias faladas em certas categorias urbanas de jovens, particularmente em Kinshasa e outras cidades. **Indoubill/Indubill** é, na verdade, um "Lingala altamente misto de códigos" (BOKAMBA, 2009, 2010), mas, deve-se notar, esta mistura de Lingala e francês também está repleta de neologismos um tanto padronizados e, em alguns aspectos, incongruentes. É ao mesmo tempo amplamente marcado por uma taxa relativamente elevada de fenômenos de troca de códigos (*codeswitching)*, isto é, a alternância, em enunciados, de vocabulário e estruturas Lingala com uma profusão de frases, mesmo frases inteiras, noutras línguas, nomeadamente o francês, o inglês via francês, e, em menor grau o Kikongó e o Swahili.

Podemos constatar que a tipologia de Bokamba, mais complexa, oferece uma base prática e útil que permite uma primeira abordagem ao espectro dialectológico do Lingala, mas esta tipologia falha,parece-me, por uma mistura ou em qualquer caso por uma distinção insuficiente dos critérios diatópicos (região), diastráticos (classe social) e estilísticos (literário/escrito/oral).

Para efeitos deste artigo, limito-me ao Lingala de Kinshasa, mas entendida em sentido lato, pelo fato deste lingala de Kinshasa ser hoje tão bem escrita e falada, e que integra no seu léxico muitos termos do Bokambian de "Makanza", assim como não hesita em usar sabiamente certas estruturas com alto valor expressivo do '**Indoubill'**. É este Lingala de Kinshasa que qualifico comum, mas num sentido diferente de Kukanda (2004).

A "Lingala de Kinshasa" é de fato partilhada ou pelo menos bem compreendida para além de Kinshasa e mesmo das fronteiras nacionais, nas diásporas congolesas. Além disso, o Kinshasa Lingala, em sentido lato, pode ser justamente considerado como a forma padrão do Lingala, ou seja, "a forma de língua que funciona como um padrão de referência, porque é reconhecida numa comunidade linguística como um padrão de correcção" (KNECHT, 1997, p.194).

2. Perfil sociolinguístico

A língua Lingala (a sua forma padrão definida acima) é hoje amplamente falada na República Democrática do Congo (VAN REYBROUCK, 2012). No entanto, não é a única língua conhecida e falada neste vasto país poliétnico e multilíngue. Qual é o seu estatuto

[4] Para maior aprofundamento sobre o fenômeno **Indoubill** leia a tese "língua, normas e repertório no meio urbano africano: o indoubill" da autoria de Sesep, N'Sial Bal-Nsien, Disponível aqui: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327062.pdf

e que papel ou função social ela assume na realidade ou no imaginário congolês? Como podemos compreender o tipo de prestígio que lhe está associado em certos círculos congoleses no país ou na diáspora?

As noções de “estatuto” e “função”, muitas vezes também ligadas à de “prestígio”, por vezes parecem vagas quando aplicadas a uma língua. Também gostaria de me referir a Mackey (1989) para fornecer alguns esclarecimentos sobre o assunto,

> O que queremos dizer com status e função? Os dois termos são frequentemente confundidos entre si e também com outro termo, “prestígio”. Basicamente, a diferença essencial entre prestígio, função e status é a diferença entre passado, presente e futuro. O prestígio de uma língua depende do seu histórico, ou do que as pessoas pensam que tenha sido o seu histórico. A função de uma linguagem é o que as pessoas realmente fazem com ela. O status de uma língua depende do que as pessoas podem fazer com ela, do seu potencial. O estatuto é, portanto, a soma total do que se pode fazer com uma língua–legalmente, culturalmente, economicamente, politicamente e, claro, demograficamente. Isto não é necessariamente o mesmo que você faz com a linguagem, embora as duas noções estejam obviamente relacionadas e, na verdade, interdependentes. Eles também podem estar ligados ao prestígio de uma língua.(MACKEY,1989, p.4).

Feito este esclarecimento, uma primeira observação a notar sobre o Lingala é a tendência de certos estudos em classificá-lo entre pidgins e crioulos(EKKEHARD WOLFF, 2005). Certamente, como escreve Ekkehard Wolff (2005)

> um pidgin surge sob certas condições socioeconómicas ao longo das rotas comerciais e costeiras, particularmente quando vários grupos com línguas diferentes e sem língua franca comum são forçados a comunicar na presença de uma língua dominante recém-chegada, como a dos comerciantes marítimos e colonialistas.

Porém, ao responder a certas características de um pidgin, o Lingala se distancia de outras, pois, novamente segundo Ekkehard Wolff (2005),

> Um pidgin é caracteristicamente usado apenas como segunda língua para comunicação restrita. Tem vocabulário “reduzido” e muitas vezes diz-se que “carece” de gramática, está “misturado” com palavras e elementos estruturais das línguas locais vizinhas e, mais significativamente, não tem falantes nativos.

Atualmente o Lingala, na sua forma padrão (conforme definido acima) e a mais difundida, é de facto a primeira língua/mãe (VASTELLOTI, 2001; DELEUZE, 1993) de

muitos falantes: Embora as funções do código em mudança tenham sido inicialmente limitadas à de uma língua franca, também rapidamente (por volta da viragem do século e nas primeiras décadas do século XX) adquiriu um corpo de falantes nativos, especialmente nos centros urbanos ao longo o rio Congo. (MEEUWIS, 1998,1995).

Bokamba (2009) menciona acertadamente, entre os fatores do desenvolvimento do Lingala, a sua aquisição como "primeira língua/nativa pelas crianças nascidas em centros urbanos dominantes ou predominantes (por exemplo, Mbandaka, Kinshasa, Impfondo, Brazzaville, Matadi, Kisangani, etc.)". Existem, portanto, em Kinshasa e em áreas da diáspora congolesa em todo o mundo, proporções significativas de Lingalafones nativos.

Mas se a atual evolução e configuração do Lingala não permite que seja considerado um pidgin, teria então o estatuto linguístico de crioulo? Para responder a esta questão devemos primeiro compreender os contornos e características daquilo que chamamos de crioulo?

> Alguns pidgins, entretanto, eventualmente se tornam línguas maternas de setores da população; quando isso acontece falamos de crioulização. A distinção mais prática, portanto, entre uma língua pidgin e uma língua crioula é a da existência de falantes da primeira língua (língua materna). Uma vez que um pidgin se torna a primeira língua de uma geração de falantes e se torna elaborado em termos de vocabulário e gramática, é uma língua totalmente desenvolvida e não mais restrita em função. Este seria um exemplo de nascimento de língua, isto é, de uma língua crioula. Ainda assim, os crioulos também são frequentemente desprezados, mesmo pelos seus próprios falantes nativos, como sendo inferiores à língua padrão (europeia) correspondente. (EKKEHARD WOLFF, 2005, p.326).

O crioulo é, em suma, um pidgin evoluído e mais elaborado. A sua principal característica parece ser a referência estrutural a uma língua estrangeira de longa tradição europeia, que constitui a sua base distante em termos de vocabulário e sistema gramatical. E este aspecto implica muitas vezes uma subvalorização social da língua crioula em relação à matriz europeia que, de alguma forma, lhe deu origem.

Certamente, podemos evocar objetivamente representações mentais que subestimam a importância socioeconômica do Lingala no que diz respeito às línguas europeias de ampla expansão internacional, mas por pelo menos duas razões, não me parece suficientemente justificado tratar hoje o Lingala como um Crioulo. Em primeiro lugar, tal abordagem afastar-se-ia da observação empírica imediata, depois a configuração atual e a própria estrutura do Lingala não permitem tal visão: o Lingala

“nasceu” do encontro de várias línguas, tanto estrangeiras como locais, europeias. como africano, mas não de uma única língua dominante. Além dos empréstimos lexicais e dos fenômenos óbvios de misturas na sintaxe, o Lingala possui um vocabulário próprio e uma sintaxe autônoma baseada no sistema Bantu.

Numa perspectiva diacrônica, porém, podemos atestar que, de um ângulo essencialmente evolutivo, a gênese e o surgimento do Lingala são caracterizados por fenômenos típicos do Pidgin e do Crioulo, como evidenciam estas observações de Meeuwis (1998).

> Os processos pré-coloniais e especialmente pós-1879 de contínua mudança linguística foram assim caracterizados pelo que a literatura atual identifica como típico da gênese pidgin e crioula (…): uma rápida mudança na estrutura e no léxico (incluindo formas massivas e variadas de influência estrangeira e simplificação) e uma limitação inicial das suas funções sociais como língua franca.

Mas muito cedo, depois da época colonial, o Lingala afirmou-se e consolidou-se cada vez mais no seu estatuto de língua – Bantu – por direito próprio, com as funções e atributos reconhecidos como língua como um sistema autônomo. Nos tempos pós-coloniais, e especialmente na época zairense (1965-1997), “a posição de Lingala foi ainda mais consolidada e a sua expansão geográfica continuou” (MEEUWIS, 1998, p.6).

Devido a esta consolidação do seu estatuto, consequência, na minha opinião, da sua expansão em diversas áreas culturais do Congo, o Lingala estabiliza-se e mantém-se como um sistema linguístico complexo. Neste processo, três grandes áreas desempenham um papel determinante: a organização do exército, o poder político e as atividades culturais. A Lingala terá, de fato, um papel cada vez mais dominante no seio das Forças Armadas e na sua interação com as populações, na comunicação política e nas atividades culturais de vocação ou dimensão nacional, como a música, a comédia e a arte dramática.

3.**Lingala, uma “façanha de armas”**

Conforme afirmado por Meeuwis (1998, p.6)

> lingala desempenhou um papel importante nas omnipresentes forças armadas zairenses (…). Enquanto o francês era a língua utilizada na administração escrita do exército, o lingala era a única língua utilizada em

> todos os contactos orais, e isto em todo o país (um padrão de uso constituído no facto consumado herdado dos tempos coloniais).

O Lingala se impõe e se consolida primeiro através do papel acrescido do exército herdado da época colonial (1885-1960), período durante o qual o Lingala foi adoptado de facto como a língua "canónica" das Forças Armadas:

> Em 1885, a Força publicada no dia, uma armada colonial não estabeleceu a direção solidamente entre os principais oficiais brancos. (…)No final de 1885, os primeiros-ministros congoleses entraram no exército. Eram 10. Ele foi recrutado na floresta por meio de Bangala e enviado para Boma. Les Bangala é conhecido por seu espírito de guerra; em e *recruterait encore beaucoup*. Sua língua, a língua, também conhece uma expansão muito forte: ela deve a língua principal do oeste do país.

Em 1930, o Lingala tornou-se oficial como a língua da "Força Pública", do exército colonial (BOKAMBA, 1990). O regime do Presidente Mobutu (1965-1997) seguiu a mesma linha e conferiu ao Lingala o estatuto de língua oficial das Forças Armadas Zairenses (FAZ), o exército nacional (Conférence des Ministres de l'Éducation des États d'expression française, 1986).

4.Lingala, fenômeno político

Ainda mais significativo é que, a partir de 1965, Lingala passou a ser identificado com o poder em vigor como a linguagem das reuniões políticas e a linguagem da propaganda, com uma formação mais ou menos ideológica. Neste contexto e nesta atmosfera ideológica, "a política de transferência de funcionários e militares, praticada desde 1965, envia agentes de propagação para todos os cantos do país" (KUKANDA, p.25).

O ano de 1965 marca o início do regime monolítico de Mobutu Sese Seko, que só terminará com a queda do ditador (maio de 1997), com o advento de Laurent-Désiré Kabila, autoproclamado presidente após uma atroz campanha militar campanha que durou cerca de um ano, apoiada e organizada pelos regimes do Ruanda e do Uganda e, em menor medida, pelas autoridades do Burundi.

O modelo e a prática administrativa do Presidente Mobutu consistiam, entre outras coisas, em nomear, através de um sistema de rotação, não-cidadãos ou não-nativos como governadores e outros responsáveis pela administração territorial nas diferentes regiões ou províncias (KUKANDA, 2004). Este método reforçou a utilização do Lingala

como língua de comunicação entre administradores e administrados e trouxe a esta língua um ganho de prestígio.

A ideologia do recurso à autenticidade, uma espécie de revisitação das fontes e tradições congolesas e de reapropriação de práticas próprias das culturas ancestrais, também trará água ao moinho para a afirmação do Lingala. Esta ideologia, de facto, será formalizada pelo que se tem chamado de Mobutismo ou a "doutrina da autenticidade", defendida e ensinada por Mobutu. Será expresso, entre outras coisas, através da vestimenta oficial (KUKANDA, 2004)[5], através de um regime político de partido único (partido-estado), neste caso o Movimento Popular da Revolução (MPR), e através de uma política pró-ativa em reunir e unificar através de língua.

Além disso, entre os *factors facilitating the spread of Lingala*, Bokamba (1990) cita "(the) advent and implementation of the 'Authenticity doctrine' during the Mobutu's regime, especially in 1970s and 1980s" ainda mais que a estratégia de Mobutu foi usar a língua nas reuniões de massa e nas comunicações radiotelevisadas, para, souligne Bokamba «(to) re-enforce his authenticity doctrine".

Meeuwis (1998) descreve, em termos muito apropriados, o fenômeno de sobreposição, durante mais de trinta anos, entre Lingala e política no antigo Zaire:

> Enquanto o francês era a língua de comunicação horizontal em todas as estruturas políticas e administração do Zaire, o lingala foi sempre fortemente preferido como língua de comunicação política vertical (…): o lingala foi usado pelo partido único, o Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) , para a mobilização das massas em discursos políticos, reuniões de massas, spots televisivos e radiofónicos e outras formas de sensibilização ideológica. Esta preferência pelo Lingala estava relacionada com as origens regionais do presidente Mobutu, que ficava no noroeste do Zaire. Estava também relacionado com o papel ascendente de Kinshasa, também uma cidade de língua Lingala, no estado zairense altamente centralizado.

5.A língua Lingala, um fenômeno cultural

Quanto à dimensão cultural de afirmação e consolidação da Lingala, esta surge através das funções comunicativas particulares e de um certo prestígio que lhe está associado. Se o Lingala foi descrito, juntamente com o Swahili, como "super línguas

[5] « Abas-custos » para homens e mulheres para mulheres; proibição de la veste-cravate, pas de pantalons pour les femmes ou jeunes filles. Se a pagne está novamente em voga, ao mesmo tempo com a jupe e o robe à l'ocidentale, l'abas-cost en revanche está aujourd'hui sorti de la mode. Le terme abas-cost, na verdade um néologismo interessante (é escrito em lingála), dispara doucement du vocabulário atual. « Sorte de costume dont la veste (ou la veste seulement) a des manches longues ou corteses et un col à la chinoise », filho nom viendrait de « à bas le costume ».

nacionais" (SESEP,1993), e se certos linguistas o reconhecem como uma língua "superveicular" é provavelmente uma referência à forma praticada em Kinshasa, a capital, e seus arredores. Foi por volta de 1930 que o Lingala foi praticamente adotado como língua franca na capital, então Léopoldville (Bokamba). Meeuwis (1998) também fornece informações detalhadas sobre este assunto:

> De facto, o pessoal colonial adoptou-o para comunicação com os colonizados em todos os postos coloniais recém-fundados ao longo do rio Congo e seus afluentes. Foi, como tal, também trazida para Leopoldville (posto administrativo fundado em 1881, proclamado capital da colónia em 1923-1929, e rebatizado de Kinshasa após a descolonização.

A Lingala de Kinshasa revela um notável carisma poético[6] e pragmático[7] Denota, ao mesmo tempo, um potencial veicular inegável, dado o mosaico cultural e étnico que a metrópole de Kinshasa oferece, como o próprio país: uma encruzilhada interétnica e internacional no coração da África central. Ingouacka e Shimamungu[8] aludem a isto ao caracterizar o Lingala como "uma língua falada no Congo e no Zaire onde serve como língua veicular para um mosaico de grupos étnicos que falam diferentes línguas vernáculas".

Através do seu padrão Kinshasa, o Lingala aparece, no lar linguístico afro-congolês, como um importante vetor de cultura. Certamente, um certo sentido, bastante difundido, associa cultura e produções da mente (produções literárias, científicas, tecnológicas, filosóficas e religiosas):

Pode-se tirar muito mais proveito de uma língua em que há muitos produtos culturais – livros, filmes, artigos, resenhas e similares. (…) Quanto mais elevada ou mais especializada for a atividade cultural, menor será o número de línguas em que esta poderá realizar-se. É por isso que, ao longo da história da humanidade, poucas línguas foram utilizadas na educação. Como regra geral, a língua com o estatuto mais elevado foi utilizada para fins culturais, como religião, literatura, filosofia ou ciência, na maioria das vezes uma língua diferente da língua materna ou da língua materna.

[6] No sentido etimológico grego (ποιητικο ς, ποιητικη, ποιητικο ν; do verbo ποιει ν, "fazer"): quem tem a virtude de fazer; criar, produzir; engenhoso, inventivo [Alain REY (sob a direção de), Dicionário Histórico da Língua Francesa, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1992].
[7] No sentido de "dotado de efeitos" ou "ativo", até eficaz. το π γμ, τά π γμ τος (atividade, caso) é derivado de π άσσειν (em grego ático π άττειν): agir, operar, negociar, completar, realizar, praticar [Alain REY, op. cit.].
[8] Guy-Cyr INGOUACKA et Eugène SHIMAMUNGU, « Représentation du temps en bantu. Système comparé du lingala et du kinyarwanda », in *Revue québécoise de linguistique* (1994) vol. 23 n°2, p. 47.

Mas também entendemos “cultura” no sentido específico de expressão, animação e comunhão profunda das massas através da canção coral, secular ou religiosa, da música tradicional ou moderna (jazz, rumba, folclore, rap), da comédia televisiva (particularmente o esquete gênero), teatro ou cinema.

Contos e provérbios de diferentes tradições étnicas na África Central e em outros lugares são amplamente divulgados em Lingala através de canções e transmissões de rádio e televisão. Sobre o tema da música, Bokamba menciona como um factor importante na expansão do Lingala, a “difusão da música congolesa dominada pelo Lingala (...) na África Central e além”, e assim explica o alcance da contribuição e da a influência da música congolesa:

> A expansão duradoura da música congolesa na década de 1950 e depois o seu desenvolvimento explosivo a partir da década de 1960 sob uma variedade de nomes (por exemplo, rumba congolesa, soukous, kwasa-kwasa, ndombolo) para se tornar a música de eleição entre os africanos e os europeus africanistas e do Norte Os americanos, combinados com outros programas educativos e de entretenimento Lingala na rádio e televisão nacionais na RDC (…) favoreceram a sua expansão não só dentro dos países vizinhos da África Central (…), mas também para além deles na própria África e para o resto do mundo (BOKAMBA, 2010, p.63).

Sempre no plano da cultura musical, mas pode ser relevante também para esta observação de Meeuwis (p.6).

> (…) depois de 1965, Lingala dominou todas as atividades socioculturais do país com um apelo amplamente nacional. Um domínio sociocultural influente até hoje tem sido a música popular moderna. Na época zairense, esta música começou a permear não só todas as esferas privadas da vida, mas também os domínios religioso, social e até político da sociedade, uma vez que os músicos eram frequentemente mobilizados por líderes religiosos e políticos para cantar os seus louvores ou defender as suas causas. . Até agora, a música sempre foi inteiramente composta em lingala, apesar de um número muito baixo de exceções. A posição de Kinshasa no Estado nacional é novamente um factor importante a este respeito: como a cidade onde todas as infra-estruturas materiais para uma indústria musical moderna sempre permaneceram centralizadas (incluindo entre 1990 e 1997, os anos da centrifugação política e económica do (o estado zairense), Kinshasa sempre foi o pied-à-terre inevitável para cada artista ou banda emergente.

Quanto ao teatro, foi especialmente popularizado nas décadas de 70 e 80 pelo gênero mabóké, também chamado de “teatro local”. Difundido e televisionado, o “teatro local” é um gênero dramático constituído por peças sóbrias e típicas, com cenários mais ou menos complexos, que se inspiram em temas da vida quotidiana: mentalidades e

morais, problemas concretos, imaginação coletiva. Perdendo impulso na década de 1990, após a liberalização da imprensa audiovisual e a proliferação de canais oficiais e privados de televisão e rádio, o teatro congolês transformou-se num gênero de novela, comercializado em DVD.

Finalmente, a cultura também inclui o cinema. Produção cinematográfica congolesa, que já conta com várias curtas-metragens em Lingala (incluindo o filme *La vie est belle*, realizado em 1987 por Dieudonné Ngangura Mweze e Benoît Lamy), sem esquecer o muito recente filme Viva Riva, produzido em 2011, em Kinshasa, por Djo Tunda Wa Munga. Todos os diálogos deste filme padrão de Hollywood estão em Lingala.

Em suma, quer se trate da música ou de outras áreas, as diversas atividades culturais que animam e marcam a vida e a sociedade congolesas constituem, de certa forma, um patrimônio comum e tecem assim partes importantes de uma identidade nacional. E estas atividades encontram na Lingala um meio e canal privilegiado para a sua expressão. Além disso, em 1986, a Conferência dos Ministros da Educação dos Estados de Língua Francesa resumiu a situação particular de Lingala no Congo-Kinshasa nestes termos:

> O Lingala (…) goza de particular prestígio pelo facto de ser a língua da capital, a língua oficial do exército nacional e a língua da moderna canção zairense. Além disso, é a linguagem utilizada pelo Chefe de Estado nos seus discursos políticos.

Conclusão

Ao fazer do Lingala a língua do exército, entidade poderosa e omnipresente, gradualmente implantada em quase todo o território nacional, e ao adoptar o Lingala como língua preferida de comunicação com as populações, as sucessivas administrações belga e congolesa (Zaire), têm profundamente moldou o espaço linguístico do antigo Zaire, hoje República Democrática do Congo.

A situação militar e administrativa aliada às escolhas políticas da ditadura mobutiana acabaram por conferir à Lingala as suas cartas de nobreza. Este contexto histórico explica a atual posição e aura do Lingala ao lado do francês, do swahili, do tshiluba, do kikongo e de outras línguas locais de natureza tribal.

Hoje, para além da necessidade de comunicar, os congoleses aprendem ou falam Lingala quer por esnobismo (para demonstrar a sua cidade ou origem urbana), quer para marcar o seu orgulho em serem congoleses, demonstrando assim o seu desejo de estar

(considerados) acima dos comunitarismos reducionistas, que estão sempre prontos para despertar os velhos demônios da reclusão de identidade tribal ou étnica.

REFERÊNCIAS

BOKAMBA G. E. “The spread of Lingala as a lingua franca in the Congo basin”, in FionaMc Laughlin (Ed.). *The languages of urban Africa*, New York, Continuum International Publishing Group, 2009.

BOKAMBA G. E. *The many faces of Lingála: Understanding its metamorphosis* (Handout for lecture given at RMCA’s “Seminar on African Languages and Cultures” Series), Tervuren, Royal Museum for Central Africa, 22 Jan. 2010 (inédit), p. 2.

CASTELLOTI, V. *Langue maternelle en classe de langue étrangère* – Collection Didactique des langues étrangères, Paris, Clé International, 2001, pp. 21-22].

DELEUZE, G. *Critique et clinique* – Collection « Paradoxe », Paris, Les Éditions de Minuit, 1993.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language. 2.ed.*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997,

EKKEHARD WOLFF, H. “Language and society”, in: Heine, B & Nurse, D. (Eds). *African Languages. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

FRANCE. Conférence des Ministres de l’Éducation des États d’expression française, *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*, Paris, Librairie Honoré Champion Éditeur, 1986, p. 342.

INGOUACKA, G-C. & SHIMAMUNGU, E.«Représentation du temps en bantu. Système comparé du lingala et du kinyarwanda», in *Revue québécoise de linguistique,* vol. 23 n°2, p. 47. 1994.

KIESSLING, R. & MOUS, M. Urban Youth Languages in Africa”, in *Anthropological Linguistics.* vol. 46 n°3, p. 307, 2004.

KNECHT, P.« Langue officielle », in Marie Louise Moreau (ouvrage coordonné par), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga, 1997.

KUKANDA, V. *L’emprunt français en lingála de Kinshasa. Quelques aspects de son intégration phonétique, morphologique, sémantique et lexicale*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1983, pp. 28-29.

MACKEY, W. F. “Determining the Status and Function of Languages in Multinational Societies”, in Ulrich Ammon (éd.), *Status and Function in Languages and Language Varieties*, New York, de Gruyter, 1989,

MEEUWIS, M. *Lingala* (Collection “Languages of the world/Materials” 261), München, Lincom Europa, 1998.

MEEUWIS, M. The Lingala tenses: a reappraisal“, in *Afrikanistische Arbeitspapiere,* n°43, p. 98, 1995.

SESEP, N. *La francophonie au coeur de l’Afrique. Le français zaïrois*, Paris, Didier Érudition, 1993.

SIMOES MARQUES, I. « Autour de la question du plurilinguisme littéraire », in Laté Lawson-Hellu (sous la coordination de). *La Textualisation des langues dans les écritures francophones, Les Cahiers du GRELCEF* – Revue du Groupe de recherche et d’études sur les littératures et cultures de l’espace francophone – mai 2011, n°2, p.231. http://www.uwo.ca/french/grelcef/cahiers_intro.htm> (consulté le 2 avril 2013).

VAN REYBROUCK, D. *Congo: une histoire* (Trad. du néerlandais par Isabelle Rosselin), Arles-Paris, Actes Sud, 2012, p. 32.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): NZOIMBENGENE, Philippe. A língua Lingala no Congo-Kinshasa: o perfil sociolinguístico. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Trad. Alexandre António Timbane. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.527-540, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Nzoimbengene, Philippe (out. 2023). A língua Lingala no Congo-Kinshasa: o perfil sociolinguístico. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* Trad. Alexandre António Timbane. São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 527-540.

Seção VII: Varia (Áreas afins)

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.542-555 | out. 2023.

Análise do contributo das pequenas e médias empresas na geração de emprego e no desenvolvimento económico local: o caso do Distrito de Marracuene, 2017-2020

Julieta Salomão Mavie Chimbevane Uaide [1]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0005-1334-9484
Inácio Ernesto Minzo [2]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-1833-7846

RESUMO
O objetivo do artigo é analisar o contributo das Pequenas e Médias Empresas (PMEs) na Geração de Emprego e no Desenvolvimento Econômico Local no Distrito de Marracuene. As PMEs movimentam a economia, ganhando espaço no mercado local e nacional permitindo a criação de um tecido empresarial endógeno, que desenvolva outros sectores, diversificando a economia. Elas são o motor da economia moçambicana particularmente nas zonas rurais contribuindo decisivamente para a criação de riqueza e grande número de postos de trabalho, é nesse sentido que se desenvolve este artigo, com o objetivo de analisar o contributo das PMEs na geração de emprego e no desenvolvimento econômico local no Distrito de Marracuene. Para satisfazer esse objetivo, recorreu-se à abordagem qualitativa,obedecendo a uma pesquisa bibliográfica e documental. Para a recolha de dados usou-se como método a entrevista que foi dirigida à administração do distrito. Os resultados apontam que o Distrito de Marracuene é o distrito de Pequenas Empresas aquelas que empregam abaixo de 50 trabalhadores, e dentre as atividades representativas exercidas pelas PMEs do distrito de Marracuene, o sector de serviços teve uma subida de 123,08% comparativamente, o ramo de comércio revelou um desempenho inferior em 80.95%. Essas empresas contribuem para a geração de emprego, sendo que em média absorveram cerca de 56% da população local. Verificou-se ainda que em 2017 o distrito de Marracuene tinha apenas um total de 16 pequenas empresas e em 2018 esse número saltou para 48 dos quais 1 era de média empresa. Em 2019, as PMEs desse distrito tiveram um aumento de aproximadamente 95,83% em relação a 2018, em 2020, as empresas desse distrito tiveram uma redução de 58 comparado ao ano de 2019 com 94 o que corresponde a 61,70%. No que se refere ao contributo dessas empresas durante o período em estudo, notou se que é tão grande quanto no país pois, elas de movimentam a economia, ganhando espaço no mercado local e nacional e com isso geram ainda mais empregos.

PALAVRAS-CHAVE
Pequenas e Médias Empresas; Emprego; Desenvolvimento Econômico Local.

[1] Mestre em Finanças Empresarias pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini, Licenciada em Comércio e Finanças pelo Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças - ISGECOF, Assistente Estagiária na Academia de Ciências Policiais – ACIPOL, djulymavie@gmail.com
[2] Mestre em Finanças Empresarias pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini, Licenciado em Gestão Comercial pela Universidade Eduardo Mondlane, Docente no Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini, e na Universidade Wutivi, Pesquisador nas áreas de Empreendedorismo, Finanças e Gestão, inacio.minzo@isgegm.ac.mz

Analysis of the Contribution of Small and Medium-Sized Enterprises in Employment Generation and Local Economic Development: The Case of the District of Marracuene - 2017-2020

ABSTRACT
The objective of the article is to analyze the contribution of Small and Medium Enterprises (SMEs) in Employment Generation and Local Economic Development in the District of Marracuene. SMEs move the economy, gaining space in the local and national market, allowing the creation of an endogenous business fabric, which develops other sectors, diversifying the economy. They are the engine of the Mozambican economy, particularly in rural areas, contributing decisively to the creation of wealth and a large number of jobs, it is in this sense that this article is developed,with the aim of analyzing the contribution of SMEs to job creation and local economic development in the District of Marracuene. To meet this objective, a qualitative approach was used, following bibliographic and documentary research. For data collection, an interview was used as a method, which was directed to the district administration. The results indicate that the District of Marracuene is the district of Small Businesses those that employ less than 50 workers, and among the representative activities carried out by SMEs in the district of Marracuene, the services sector had an increase of 123.08% in comparison, the branch of commerce revealed an underperformance of 80.95%. These companies contribute to the generation of employment, and on average they absorbed around 56% of the local population. It was also found that in 2017 the district of Marracuene only had a total of 16 small companies and in 2018 this number jumped to 48 of which 1 was a medium-sized company. In 2019, SMEs in this district had an increase of approximately 95.83% compared to 2018, in 2020, companies in this district had a reduction of 58 compared to 2019 with 94 which corresponds to 61.70%. Regarding the contribution of these companies during the period under study, it was noted that it is as large as in the country because they move the economy, gaining space in the local and national market and thus generating even more jobs.

KEYWORDS
Small and Medium Enterprises; Employment; Local Economic Development.

Nxopaxopo wa ku Hoxa xandla ka Mabindzu Lamatsongo na ya le Xikarhi eka Vutumbuluxi bya Mintirho na Nhluvukiso wa Ikhonomi ya Ndhawu: Mhaka ya Xifundzha xa Marracuene - 2017-2020

NKATSAKANYO
Xikongomelo xa atikili i ku xopaxopa ku hoxa xandla ka Mabindzu Lamatsongo na ya le Xikarhi (SMEs) eka Vutumbuluxi bya Mintirho na Nhluvukiso wa Ikhonomi ya Ndhawu eka Xifundzankulu xa Marracuene. Ti-SME ti fambisa ikhonomi, ti kuma ndhawu eka makete wa laha kaya na wa rixaka, leswi pfumelelaka ku tumbuluxiwa ka lapi ra bindzu ra le ndzeni, leri hluvukisaka tisekithara tin'wana, ku hambanyisa ikhonomi. I njhini ya ikhonomi ya Mozambique, ngopfu ngopfu etindhawini ta le makaya, va hoxa xandla swinene eka ku tumbuluxiwa ka rifuwo na nhlayo leyikulu ya mitirho, hi ndlela leyi xitsalwana lexi xi hluvukisiwaka, .hi xikongomelo xo xopaxopa ku hoxa xandla ka ti-SME eka ku tumbuluxiwa ka mitirho na nhluvukiso wa ikhonomi ya laha kaya eka Xifundzankulu xa Marracuene. Ku fikelela xikongomelo lexi, ku tirhisiwile endlelo ra xiyimo, ku landzela ndzavisiso wa bibliyografiki na matsalwa. Eka nhlengeleto wa datha, ku tirhisiwile mbulavurisano tanihi ndlela, leyi kongomisiweke eka vufambisi bya muganga. Mimbuyelo yi kombisa leswaku Xifundzankulu xa Marracuene i xifundzha xa Mabindzu Lamatsongo lawa ya tholaka vatirhi lava nga ehansi ka 50, naswona exikarhi ka migingiriko ya vuyimeri leyi endliwaka hi ti-SME eka xifundzha xa Marracuene, sekithara ya vukorhokeri yi vile na ku tlakuka ka 123.08% loko ku pimanisiwa, the rhavi ra mabindzu ri paluxe ku nga tirhi kahle ka 80.95%. Tikhamphani leti ti hoxa xandla eka ku tumbuluxiwa ka mintirho, naswona hi xiringaniso ti amukele kwalomu ka 56% wa vaaki va ndzhawu liya. Kutlhele ku kumiwa leswaku hi 2017 xifundzha xa Marracuene axiri na ntsengo wa 16 wa tikhamphani letintsongo ntsena naswona hi 2018 nhlayo leyi yi tlulerile kuya eka

48 laha yin'we akuri khamphani ya xiyimo xale xikarhi. Hi 2019, ti-SME eka xifundzankulu lexi ti vile na ku tlakuka ka kwalomu ka 95.83% loko ku pimanisiwa na 2018, hi 2020, tikhamphani eka xifundzankulu lexi ti vile na ku hunguteka ka 58 loko ku pimanisiwa na 2019 hi 94 leswi fambelanaka na 61.70%. Malunghana na ku hoxa xandla ka tikhamphani leti eka nkarhi lowu nga ehansi ka nkambisiso, ku xiyiwile leswaku i yikulu ku fana na le tikweni hikuva ti fambisa ikhonomi, ti kuma ndhawu eka makete wa laha kaya na wa tiko xisweswo ti tumbuluxa mitirho yo tala swinene.

Marito ya nkoka
Mabindzu Lamatsongo na ya le Xikarhi, Ntirho na Nhluvukiso wa Ikhonomi ya Ndhawu.

Introdução

O objetivo geral do presente artigo é analisar o contributo das Pequenas e Médias Empresas (PMEs) na Geração de Emprego e no Desenvolvimento Econômico Local no Distrito de Marracuene, num contexto em que estas são o segmento de negócios mais significativo para a economia moçambicana, particularmente nas zonas rurais, constituindo uma fonte importante das nossas exportações, na criação da riqueza e na geração de um elevado número de postos de trabalho.

Alfazema (2019) indica que, elas representam uma percentagem esmagadora, atingindo 98,7% do total de empresas registradas. Esta abrangência atual ocorre pelo fato dessas empresas apresentarem maior agilidade na prestação de seus serviços, com objetivos detendo de menor complexidade, atendendo preferencialmente aos preceitos voltados para o atendimento individual de clientes, com uma comunicação interna de maior amplitude e, por fim, um regime menos burocrático (Albuquerque e filho, 2012).

Moçambique é, na verdade um país de PMEs, pois elas representam o padrão do tecido produtivo. Valá (2009) aponta que, o sector empresarial é constituído maioritariamente pelas PMEs, totalizando cerca de 78% do total do universo empresarial, sendo assim, o comportamento e desempenho são fundamentais no desenvolvimento da economia moçambicana.

Por sua vez, Silva (2004) aponta que as empresas de pequeno porte têm demonstrado flexibilidade para construir arranjos organizacionais, valorizando a estrutura simples, mais dinâmica, inovadora e sensível às exigências de mercado e prestando atendimento personalizado ao consumidor.

Compreende-se, desta forma que as PMEs têm grande importância na economia e sociedades moçambicanas, uma vez que se constituem num de seus pilares de sustentação, em razão de sua quantidade, abrangência, capilaridade, capacidade de geração de empregos e distribuição de renda, e que o fortalecimento da economia dos

distritos passa necessariamente pelo nascimento de novos projetos empresariais, em quantidade e qualidade, para fazer face ao desemprego local.

Silva (2004) afirma ainda que, uma das imprescindíveis formas descobertas na luta contra o desemprego é a criação de novos negócios, onde pessoas qualificadas, que possuem conhecimento e associado a um perfil empreendedor assumem a missão de desenvolver sua própria empresa e com isso gerar produção, renda e em seguida, novos postos de trabalho.

Não obstante as PMEs constituam o centro de desenvolvimento do país no geral e de Marracuene em particular no exercício das suas atividades, elas enfrentam desafios que influenciam direta ou indiretamente na realização desta nobre missão, desde aspectos burocráticos acentuados até à capacidade competitiva e inovadora. Objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos para uma orientação objetiva aos resultados e compreendem: caracterizar as PMEs existentes no Distrito de Marracuene; identificar os empregos gerados pelas PMEs no Distrito de Marracuene no período em estudo; e avaliar o contributo das PME´s na geração de emprego e no Desenvolvimento Econômico local no Distrito de Marracuene. O artigo está estruturado em capítulos, nomeadamente, a introdução, a fundamentação teórica, os procedimentos da metodologia e resultados e considerações finais.

1.Fundamentação teórica

1.1. Contexto das Pequenas e Médias Empresas em Moçambique

A definição de Pequenas e Médias Empresas (PMEs) varia conforme o critério adotado pelos países ou pelas instituições, mas especificamente pelo tamanho do mercado (Leone, 1999). Em Moçambique, o critério mais utilizado é em função do número de empregados e volume negócios é o fator prevalecente na classificação estabelecido pelo Decreto n.º 44/2011, de 21 de Setembro, onde a Pequena empresa é aquela com o número de trabalhadores compreendidos entre 5 e 49 trabalhadores e volume de negócios entre 1.2 e 14.7 milhões de meticais, e a Média empresa com o número de trabalhadores compreendidos entre 50 e 100 e o volume de negócios superior a 14.7 e inferior a 29.97 milhões de meticais.

A formação de blocos econômicos tem aumentado o consenso em torno da classificação das pequenas e médias empresas. Em Portugal, tais empresas possuem até

250 empregados, Nos EUA, consideram-se as PMEs aquelas com até 500 empregados. Em Angola considera aquelas que possuem até 200 empregados (Leopoulos, 2006).

As PMEs possuem pelo menos três contribuições para a economia. A primeira refere-se à criação de novos postos de trabalho e por essa razão, como ponto-chave para o emprego e redução da pobreza aumentando assim a competitividade da economia. A segunda contribuição é que as mesmas diversificam as atividades econômicas oferecendo produtos e serviços que o mercado procura num determinado momento, disponibilizando assim novas linhas de produtos e serviços que ainda não foram introduzidos no mercado, estimulando deste modo a inovação e a criatividade. A terceira, elas adicionam uma maior flexibilidade à estrutura industrial e promovem um grande dinamismo na economia (World Bank, 2011).

Além disso, Neto (1980) refere que, as PMEs representam o embrião para o surgimento da grande empresa, apresentam um elevado espírito de iniciativa, possuem grande capacidade de adaptação a mudanças ambientais, permitem a criação de empregos a custo mais baixos e, principalmente no caso dos países não desenvolvidos, a interiorização da atividade econômica.

Em 2017, em termos de distribuição no contexto empresarial moçambicano, 40% das empresas eram as de micro dimensão, 53% de pequenas e 4% as médias dimensão respectivamente, empregando 270.402 pessoas o que representa 46,4% do número total de trabalhadores, contribuindo com 23.4% de PIB, enquanto as grandes empresas retêm 312.381 pessoas com 53,6% (INE, 2017). Em especial, os trabalhos criados por essas empresas são mais consistentes em condições de relativa abundância de mão-de-obra e deficiência de capital, característicos de países em desenvolvimento.

1.2. Desenvolvimento Econômico Local, Pequenas e Médias Empresas e Geração de Emprego

O desenvolvimento econômico local é um processo desenvolvimento participativo que estimula parcerias entre as principais partes interessadas do sector privado e público num território definido (Faria, 2011). O Plano de Ação de Redução da Pobreza Absoluta II (2011-2014) em Moçambique afirma que os principais intervenientes do desenvolvimento econômico local são as organizações locais, a comunidade empresarial local e as autoridades locais. Estes devem, idealmente, ser apoiados pelas políticas e iniciativas de desenvolvimento nacionais. Além disso, as Agências de Desenvolvimento Econômico

Local (ADEL) são consideradas como instrumento que proporciona oportunidades locais de geração de emprego. Pensar em desenvolvimento local é, antes de qualquer coisa, pensar na participação da sociedade local no planeamento contínuo da ocupação do espaço e na distribuição dos frutos do processo de crescimento.

O DEL não é simplesmente o reflexo de um processo de desenvolvimento nacional em uma dada localidade, mas sim, um agregado territorial de várias economias locais. O que caracteriza o processo de desenvolvimento econômico local é o protagonismo dos atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões econômicas e na sua implementação. Trata-se, portanto, de um processo de desenvolvimento econômico que se baseia na autonomia dos agentes locais que, muitas vezes, caminham em oposição ao pensamento dominante.

Assim, entende-se segundo Manzanal (2004) o DEL como um processo que está voltado para o desenvolvimento das potencialidades econômicas locais existentes, que se encontram tanto em empresas formais, quanto na multidão de micro empreendimentos, cooperativas e outros grupos associativos de produção e serviço, estimulando redes de cooperação vertical e horizontal, e dando ênfase à inclusão dos atores econômicos marginalizados na articulação das cadeias produtivas ao nível do território.

Isso porque busca-se gerar uma dinâmica endógena de desenvolvimento, ou um grau de autonomia capaz de garantir a continuidade ou sustentabilidade do processo local de desenvolvimento. E nesse processo que o papel das PMEs é relevante para o desenvolvimento econômico da maioria dos países em desenvolvimento, uma vez que contribuem para redução da desigualdade social, sendo a principal mola para geração de emprego no país, e isso demonstra a capacidade de expansão, associadas a um espírito empreendedor das sociedades.

3. Metodologia

Em relação à metodologia, a presente pesquisa caracteriza-se como sendo uma abordagem qualitativa, onde os autores fazem observações e discutem evidências. De acordo com Gil (2002), a aplicação desse tipo de abordagem proporciona o aprofundamento da investigação em curso de questões associadas ao tema em estudo e suas relações. Para Oliveira (2003), a pesquisa qualitativa facilita descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre as variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer

contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos.

Quanto ao cumprimento dos objetivos desta pesquisa, e, onde espera-se ter maior familiaridade com o tema proposto, o estudo utiliza-se da pesquisa descritiva onde segundo Gil (2002) possui o objetivo de estudar as características de um grupo. Assim, o universo das PMEs no Distrito de Marracuene é de 36. O delineamento considerado adequado para análise realizada neste estudo foi acerca da pesquisa bibliográfica e documental, através de dados obtidos junto aos Serviços Distritais das Atividades Econômicas de Marracuene.

A pesquisa contou com 5 participantes, 3 colaboradores dos Serviços Distritais das atividades econômicas de Marracuene e 2 técnicos de Instituto para promoção de Pequenas e Médias Empresas. O critério de inclusão, foi caracterizada pela natureza das funções ou tarefas desenvolvidas pelos Serviços distritais das atividades econômicas do distrito de Marracuene, estas que consistem em criação de um ambiente propício ao desenvolvimento do sector privado, em particular PMEs, ou seja, a escolha por sujeitos definidos deveu-se ao fato de serem indivíduos que lidam diretamente com as políticas e estratégias para o Desenvolvimento das PMEs naquele distrito. A pesquisa recorreu às técnicas de entrevistas e análise documental e os instrumentos foram o guião de entrevista e o roteiro de análise documental. Para permitir o anonimato dos participantes, foram levados em conta os aspetos éticos, de tal maneira o nome de cada entrevistado nas instituições pesquisadas foi omisso, codificando-se como a seguir: M1, M2, M3, M4, M5.

4. Resultados de pesquisa

As PMEs do Distrito de Marracuene permitem alcançar o desenvolvimento econômico local a toda região, evidenciado o seu papel na sociedade, seja pela parte econômica ou pela sua contribuição na melhoria de vida da sua população, com geração de postos de trabalho, já que são a base de muitas economias locais para quem não teria a oportunidade de empregabilidade em empresas grandes, sendo de fundamental importância o aporte das PMEs para o desenvolvimento no local estudado.

O principal traço dessas empresas nesse distrito em termos das atividades empresariais, os serviços e o comércio são as duas áreas que demonstraram um sinal relativamente forte de desempenho empresarial, em termos percentuais, de 2018 a 2019,

os dados indicam ainda que, dentre as atividades representativas exercidas pelas PMEs, o setor de serviços teve uma subida de 123,08% comparativamente, o ramo de comércio revelou um desempenho inferior em 80.95%. Um outro elemento distintivo é o baixo desempenho das indústrias em 44.4% entre os anos 2018 e 2019. A propensão decrescente destas indústrias no setor das Pequenas e Médias Empresas no distrito está em sintonia com a propensão de todo o desempenho da indústria a nível nacional que ronda nos 4.8% das Micro, Pequenas e Médias Empresas (INE, 2017).

De acordo com os dados obtidos nos relatórios do Instituto das Pequenas e Médias Empresas de Marracuene (IPEME), no ano de 2017 o distrito de Marracuene tinha apenas um total de 16 pequenas empresas e em 2018 esse número saltou para 48 dos quais 1 era de média empresa, e, em 2019 as PMEs desse distrito, tiveram um aumento de aproximadamente 95,83% em relação a 2018, em 2020, as empresas desse distrito tiveram uma redução de 58% comparado ao ano de 2019 o que corresponde a 61,70%. A diminuição de número de empresas no período de 2020 deveu se a pandemia da COVID 19 que afetou aos pequenos negócios, mormente os empresários locais que tiveram a fraca atividade econômica, falta de clientes nos estabelecimentos comerciais, diminuição da produção de lucros, diminuição dos colaboradores devido à fraca produção.

As consequências do impacto desta pandemia no setor empresarial refletiram-se igualmente, no mercado de trabalho, sendo que devido à redução significativa do volume de receitas que afetou o fluxo de caixa das empresas e a sua capacidade de suportar os custos de produção (dos quais o pagamento de salários), várias empresas optaram pela suspensão de contratos de trabalho.[3]

Ao nível de empregabilidade, os dados dos relatórios dos SDAEM, à data de 2019, tinha cerca de 564 trabalhadores, dos quais 359 são de Pequenas Empresas, o correspondente a 66% e 205 de Médias Empresas com 34%. A geração de empregos no distrito no comparativo de 2018 a 2019, as Pequenas e Médias Empresas representaram uma parcela maior no número de empregos formais efetivados, sendo que do ano de 2018 para o ano de 2019, os empregos cresceram a uma taxa de 58,85% nas pequenas empresas, enquanto nas médias a expansão foi de 272,72%. Assim, percebe-se que as Pequenas e Médias Empresas apresentaram um número crescente de empregos, tendo passado de 89, em 2017, para 564 em 2019 correspondente a um crescimento de 533,71% (IPEME 2020).

[3] Impacto da pandemia da covid-19 no sector empresarial e medidas para a sua mitigação-CTA/2020.

Na sequência, nos relatórios da pesquisa nota-se oscilações na geração de novos empregos, ao longo do período em análise, sendo que, no ano de 2017, as pequenas empresas empregavam 89 trabalhadores, já para o ano de 2018, com entrada de uma média empresa, o número de contratações nessas empresas subiu para 281, e em 2019 tinha 564. Porém, no ano seguinte, de 2020, o número de empregos sofreu um decréscimo de 46,1%, pois passou de 564, em 2019 para 304 no ano de 2020. Foi uma retração tão forte que a empregabilidade retornou próximo do nível de empregos ofertados em 2019 como consequência da pandemia da COVID 19. No cômputo geral, a evolução do número de empregos totais teve crescimento no período de 2018 a 2019, e oscilações negativas no período de 2020, pois a continuidade de todas as atividades econômicas foi fraca devido as medidas de restrição impostas pelo Governo, tais medidas incutiram em várias barreiras à produção das indústrias ao setor de serviços, afetando ao nível de empregabilidade da economia local (SDAEM, 2020).

Uma amostra de 18 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) demonstra que as PMEs, incluindo as microempresas, são responsáveis por 63% do emprego total, com as grandes empresas a representar os restantes 37%[4]. Neste aspecto, Daher (2012) na sua base teórica do trabalho abordava que as pequenas e médias empresas são uma das principais bases de sustentação da economia, quer pela sua enorme capacidade geradora de empregos, quer pelo representativo número de estabelecimentos desconcentrados geograficamente, possuindo ainda, a capacidade de gerar uma classe empresarial legitimamente nacional, aumentando a participação da economia privada no sector econômico.

O PARPA II (2011-2014) salienta também a importância da criação de emprego através da dinamização das atividades econômicas das Pequenas e Médias Empresas, como uma das abordagens importantes para a redução da pobreza. Os dados mostrados comprovam a importância das Pequenas e Médias Empresas na geração de emprego no distrito de Marracuene. Essas empresas são as que mais empregam principalmente nos sectores de comércio e serviços, isso representa uma menor dependência de grandes empresas e um fortalecimento de economia local e quando comparadas as variações médias do número de Pequenas e Médias Empresas e do emprego percebe-se, também, uma relação direta entre elas, as variações médias positivas do número de estabelecimentos, podem ser verificadas, também, no emprego. Em outras palavras,

[4] C. Criscuolo, P.N. Gal e C. Menon: The dynamics of employment growth: New evidence from 18 countries, OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 14 (2014)

considerando-se o período como um todo percebe-se um padrão de comportamento articulado entre as variações médias de evolução do número de estabelecimentos e emprego. Sobre o contributo das Pequenas e Médias Empresas na geração de emprego, os nossos entrevistados deram a conhecer:

[…] as PMEs instaladas no distrito têm um forte papel principalmente de alavancar o crescimento do País. Essas empresas são fundamentais para fomentar o desenvolvimento econômico do País, o que contribui para um aumento na arrecadação e na geração de emprego e renda. […] (M1)

[…] o Contributo das PMEs é tão grande quanto no país assim como no distrito. Além de movimentarem a economia, aos poucos elas ganham espaço no mercado local e nacional. Com isso geram ainda mais empregos e renda, e os resultados mostram a representatividade dessas empresas no mercado de trabalho, ao gerar emprego e renda à população […] (M3)

As respostas dos entrevistados enquadram-se, na visão de Valá (2009), que refere que as Pequenas e Médias Empresas são importantes para a economia nacional na medida em que geram emprego; são cruciais para a competitividade do país; diversificam as atividades, estimulam a inovação e a criatividade; e mobilizam recursos sociais e econômicos. Por outro lado, Morelli (1994) ressalta ainda que as pequenas e médias empresas são responsáveis por, aproximadamente, seis de cada dez empregos gerados, além de, nelas, o custo para criação de emprego ser menor. São responsáveis, no sector de prestação de serviços, pela maior parte dos consertos e reparos realizados nos produtos fabricados pelas grandes empresas; a distribuição de peças e componentes também é feita na maior parte do país por pequenas e médias empresas, principalmente no interior, já que essas empresas estão presentes em todo o território nacional.

Existem evidências empíricas e consistentes que confirmam que as Pequenas e Médias Empresas são um importante motor de criação de postos de trabalho. No entanto, a análise também demonstra claramente que o sector é muito heterogêneo, o que constitui um sério entrave à formulação de políticas destinadas a esta classe de dimensão empresarial como um todo.

Existe o risco de que a promoção das Pequenas e Médias Empresas, devido ao seu grande contributo para o emprego, sem uma diferenciação adicional por sub-segmentos, existe o risco que se privilegie a quantidade face à qualidade do emprego.

Isto, porque as Pequenas e Médias Empresas incluem também um grande número de microempresas que criam postos de trabalho que não são nem produtivos nem dignos.

Estratégia para o Desenvolvimento das Pequenas e Médias Empresas, (EDPME´s, 2007), aprovada em Agosto de 2007, reconhece que PMEs, constituem o centro de desenvolvimento de um país, na medida em que contribuem para a geração de postos de trabalho, estimulam e disponibilizam produtos, aumentando assim a competitividade da economia, porém, o atual nível de contribuição das Pequenas e Médias Empresas não corresponde às expectativas inicialmente previstas.

Sobre o contributo das Pequenas e Médias Empresas no desenvolvimento econômico local do distrito o entrevistado M1,M3 responderam nos seguintes termos:

[…] O reconhecimento da importância das Pequenas e Médias Empresas no desenvolvimento econômico local fez com que iniciativas de implementação e reformulação de políticas públicas fossem colocadas em prática, tais medidas buscaram reduzir a tributação, a desburocratização e promover a formalização das unidades produtivas do segmento, com impactos sobre as condições e relações de trabalho e também sobre a competitividade das Pequenas e Médias Empresas perante as maiores.

[…] As Pequenas e Médias Empresas tem duas funções na economia, a distribuição (levam os produtos dos locais de produção para os centros de venda), ligando produtores e clientes, e a de fornecimento (quando atuam como fornecedores das grandes empresa), essas empresas podem celebrar parcerias nas grandes empresas para fornecimento de bens e serviços […].

Em virtude do reconhecimento do contributo vital das Pequenas e Médias Empresas para o desenvolvimento econômico do país, e mais particularmente dos Distritos, o Governo está apostado em criar instrumentos que permitem estabelecer o ambiente adequado para a emergência, desenvolvimento e consolidação do sector privado ao nível dos Distritos.

E nesse contexto que foi criado o Instituto para a Promoção das Pequenas e Médias Empresas (IPEME), ao abrigo do Decreto n° 47/2008, de 03 de Dezembro, por forma operacionalizar a implementação da Estratégia das Pequenas e Médias Empresas, incentivar o desenvolvimento propício de negócios das empresas, prestar assistência técnica e facilitar acesso ao financiamento, bem como promover, criar e gerir incubadoras de empresas.

Foi igualmente aprovado, o Código de Benefícios Fiscais (Lei n° 4/2009, de 12 de Janeiro), com o objetivo de racionalizar os benefícios fiscais para investimentos e torná-los cada vez mais eficientes e eficazes como instrumento de política econômica.

De acordo com Kaufmann (2016), o setor das PMEs é um contributo importante e um segmento imprescindível para o desenvolvimento econômico e local. Em muitos países, ao longo das últimas décadas, o sector tem sido o principal motor do crescimento, forma redes e cadeias de valor com grandes empresas e é visto como um dinamizador do emprego, da produção e da exportação.

Considerações finais

A partir dos dados colhidos conclui-se que apesar de um número PMEs ter aumentado nos últimos anos no distrito de Marracuene os postos de trabalho tem vido a aumentar de forma lenta de acordo com os dados da pesquisa. Ao longo desses anos as PMEs absorveram uma parcela maior no número de empregos do ano de 2018 para o ano de 2019 a uma taxa de 58,85% nas pequenas e 272,72% nas médias, de 2019 a 2020, o número de empregos sofreu um decréscimo de 46,1%, pois passou de 564, em 2019 para 304 no ano de 2020. Nota-se também que o sector de serviços é que mais emprega olhando o critério de número de empregos no período 2017 a 2020.

Como sugestões**,** que o distrito expanda o seu processo produtivo de modo a participarem as médias empresas que ainda são escassas nesse local para contribuírem no desenvolvimento econômico local através da geração de emprego e renda. Apesar da temática das pequenas e médias empresas ser bastante discutida atualmente a nível do país não se percebe isso a nível do distrito, pois são escassos os estudos nessa área.

Ressalta-se, a necessidade de dados mais atualizados para realização e continuação de estudos dessa natureza, uma vez que a base de dados utilizada não contempla informações a partir do ano 2018. Recomenda-se ainda a atualização dos dados estatísticos de número total das pequenas e médias empresas existentes nesse distrito em ramos de atividade bem como a empregabilidade dessas empresas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Alexandre Farias; ESCRIVÃO Filho, Edmundo. Factores de mortalidade de pequenas empresas. *VII EGEPE Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*. [S.l]: [s.n], 2012.

ALFAZEMA, José António. *Reestruturação do sistema financeiro e seu impacto na concessão do crédito bancário às pequenas e médias empresas em Moçambique.* Tese (Doutorado em Estudos estratégicos internacionais). Porto Alegre: [s.n], 2019.

DAHER, Da Mata. et al. *As micro e pequenas empresas e a responsabilidade social: uma conexão a ser consolidada*, 2012.

FARIA, Chico Francisco. *Planeamento descentralizado no contexto do desenvolvimento local em moçambique: um estudo do caso do Governo do Distrito de Namaacha (2006-2009).* Rio de Janeiro, 2011.

GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 5.ed. Atlas Editora: São Paulo, 2002.

INE. (2017) Censo Geral da População de Moçambique. Maputo: INE.

KAUFMANN, Friedrich. *Política Centrada nas Micro, Pequenas e Médias Empresas: situação, justificação e desafios.* Maputo, 2016.

LEONE, Nilda Maria de Clodoaldo Pinto. As Especificidades das Pequenas e médias Empresas. São Paulo, *Revista de Administração*, São Paulo: v. 34, n. 2, p. 91-94, abril/junho, 1999.

LEOPOULOS, Vrassidas. The *management of operations.* [S.l]: Editorial Production Planning e Control, 2016.

MANZANAL, Mabel. Instituciones, territorio y gestión del desarrollo rural-local. *VIII Seminário Internacional da Rede Ibero-Americana de Investigadores sobre Globalização e Território (RII*). Rio de Janeiro, s.e., 2004.

MOÇAMBIQUE. Decreto 44/2011, de 21 de Setembro de Moçambique Cria o Estatuto Geral da Macro, Pequenas e Médias Empresas. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P.

MORELLI, Gustavo Henrique*. Micro e pequeno porte: a necessidade de prioridade na política económica*, Maranhão: Série Estudos e Pesquisas. SEBRAE, 1994.

OLIVEIRA, António Benedito Silva*. Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2003.

SILVA, João Braz. *O Uso de Ferramentas de Gestão Empresarial como Fator de Sucesso dentro das Empresas - Um Estudo de Caso*. Dissertação, Mestrado em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2004.

VALÁ, Salím Cripton. *Pobreza, pequena e médias empresas e desenvolvimento economico dos Distritos em Moçambique*. Maputo: Índico Editores, MODELO DE CRIAÇÃO, 2009.

World Bank Is small beautiful and worth of subsidy? [SLiterature Review, 2011. Disponível em: http://rru.wordbank.or/documents Acesso em: 20 Maio. 2022.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): UAIDE, Julieta Salomão Mavie Chimbevane; MINZO, Inácio Ernesto. Análise do Contributo das Pequenas e Médias Empresas na Geração de Emprego e no Desenvolvimento Económico Local: O Caso do Distrito de Marracuene - 2017-2020. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.542-555, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Uaide, Julieta Salomão Mavie Chimbevane; Minzo, Inácio Ernesto. (out. 2023). Análise do Contributo das Pequenas e Médias Empresas na Geração de Emprego e no Desenvolvimento Económico Local: O Caso do Distrito de Marracuene - 2017-2020. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 542-555.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.556-573 | out. 2023.

Influência dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas fiscais na cidade de Chimoio no período de (2017-2021)

José Luis Dias [1]
https://orcid.org/0000-0002-6562-5904
Maria de Lurdes Miguel Jeque [2]
https://orcid.org/0009-0007-7638-0432

RESUMO
Imposto é uma prestação, pecuniária, unilateral, definitiva e coactiva. Ora, o imposto é a principal fonte de renda do nosso país, não obstante, existem tendências muito fortes de fuga ao fisco. Sendo assim, o objectivo geral da presente pesquisa é o de analisar as influências dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação de receitas fiscais no período compreendido entre 2017 à 2021. Nesta sequência, para o alcance dos objectivos elencados, a pesquisa teve uma abordagem quali-quantitativa, em conformidade com o objectivo proposto, a pesquisa foi classificada como uma pesquisa bibliográfica, com recurso à consulta documental através de estudo de multi-casos realizados na Autoridade Tributária e nas empresas de Contabilidade citas na cidade de Chimoio. Como conclusão a pesquisa constatou a existência de vários casos de evasão fiscal ocorridos durante o período em estudo, dos quais podemos citar: o descaminho; o contrabando; a sonegação de vendas e existências de actividades empresariais não declaradas causadas por aspectos de natureza económica, psicológica, técnicas e judiciais. O que cria uma redução das receitas fiscais provocando *deficits* orçamentais e uma instabilidade financeira. Razão pela qual recomenda-se às autoridades fiscais que redobrem os esforços no combate a esse tipo de crime e às empresas que sejam justas e transparentes no que concerne às suas obrigações tributárias eximindo-se de praticar actos que lesam o Estado.

PALAVRAS-CHAVE
Evasão fiscal; Receitas fiscais; Imposto; *Deficits* orçamentais.

Influence of the effects of tax evasion on tax revenue collection in the city of Chimoio in the period of (2017-2021)

ABSTRACT
Tax is a “payment, pecuniary, unilateral, definitive and coercive. Now, taxes are the main source of income in our country, however, there are very strong trends of tax evasion. Therefore, the general objective of this research is to analyze the influences of the effects of tax evasion on the collection of tax revenues in the period between 2017 and 2021. In this sequence, in order to reach the listed objectives, the research had a qualitative approach. Quantitatively, in accordance with the proposed objective, the research was classified as a bibliographical research, resorting to documental consultation through multi-case study carried out in the AT and in the Accounting companies cited in the city of Chimoio. Furthermore, based on a non-probabilistic sample based on the author's judgment, data were collected through questionnaires and an interview. As a conclusion, the research found the existence of several cases of tax evasion that occurred during the period under study, of which we can mention: embezzlement; smuggling; evasion of sales and stocks of undeclared business activities caused by aspects of an economic, psychological, technical and judicial nature. This creates a reduction in tax revenues, causing budget deficits and

[1] Orientador, Doutor em Inovação Educativa; Docente do Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM) – Divisão de Economia, Gestão e Turismo, Distrito de Vanduzi – Posto Administrativo de Chiremera – Moçambique. E-mail: dias.jose34@gmail.com
[2] Estudante finalista do curso de Contabilidade e Auditoria no Instituto Superior Politécnico de Manica, Distrito de Vanduzi, Posto Administrativo de Chiremera, Moçambique. E-mail: mariadelurdesjeque@gmail.com

financial instability. This is why it is recommended that the tax authorities redouble their efforts in combating this type of crime and that companies be fair and transparent with regard to their tax obligations, refraining from practicing acts that harm the State.

KEYWORDS
Tax evasion; Tax revenues; Tax; budget deficits

Chikokezo chakupeza msonkhayo pa kukusokanitsa mandandu a msonkho mu city of chimoio m'nthawi ya (2017-2021)

NDEMANGA
Msonkho ndi "malipiro, ndalama, umodzi, wotsimikizika komanso wokakamiza. Tsopano, misonkho ndiye gwero lalikulu la ndalama m'dziko lathu, komabe, pali machitidwe amphamvu kwambiri akuzemba msonkho. Choncho, cholinga chachikulu cha kafukufukuyu ndi kusanthula zotsatira za zotsatira za kuzemba msonkho pa kusonkhanitsa ndalama za msonkho pakati pa 2017 ndi 2021. Mwachiwerengero, molingana ndi cholinga chomwe akufuna, kafukufukuyu adadziwika kuti ndi kafukufuku wamabuku, pogwiritsa ntchito zolembera kudzera mu kafukufuku wambiri wochitidwa mu AT ndi makampani owerengera ndalama omwe atchulidwa mumzinda wa Chimoio. Pomaliza, kafukufukuyu adapeza kuti pali milandu ingapo yozembetsa misonkho yomwe idachitika panthawi yomwe tikuphunzira, zomwe tinganene: kubera; kuzembetsa; Kuzemba kugulitsa ndi masheya abizinesi omwe sananenedwe chifukwa chazinthu zachuma, zamaganizidwe, zaukadaulo ndi zamalamulo. Izi zimabweretsa kuchepa kwa msonkho, zomwe zimapangitsa kuchepa kwa bajeti komanso kusakhazikika kwachuma. N'chifukwa chake akulangizidwa kuti akuluakulu a misonkho awonjezere khama lawo polimbana ndi umbanda wotere komanso kuti makampani azichita zinthu mwachilungamo komanso momveka bwino pa nkhani ya misonkho, asamachite zinthu zovulaza Boma.

MAWU OFUNIKA
Kuzemba Msonkho; Ndalama Za Msonkho; Msonkho; Kuperewera Kwa Bajeti.

Introdução

Conforme Correia (2019, p.1) os impostos representam uma das principais fontes de receita para o Estado e constituem um fator importante para o investimento nacional e a globalização de um país. Neste sentido, o direito à tributação e o compromisso de pagar os impostos surgem como dever para o contribuinte, sendo que, fenômenos como a fraude ou a evasão fiscal levam ao não cumprimento de qualquer prestação devida.

Outrossim, Falcão (2002; citado por Cuco, 2022, p. 9), utiliza-se a expressão «Evasão Tributária em sentido restrito», para designar o «abuso de formas jurídicas», diferenciando-o da «economia fiscal». Assim, na primeira hipótese, haverá uma atipicidade de forma jurídica adotada em relação ao fim, ao intento prático visando, isto é, a adoção de uma forma jurídica anormal, atípica e inadequada, embora permitida pelo Direito Privado, para a consecução do resultado econômico que se tenha em vista concretizar caso em que poderia o intérprete aplicar a interpretação econômica, que não se confunde com interpretativo. Ambas não se confundiriam com «fraude fiscal».

Nos dias que correm, a evasão fiscal é entendida por muitos como uma forma de fuga ao fisco, ou então o pagamento inferior ou o não pagamento do valor legalmente devido. Desta forma, a presente pesquisa propõe um tema na esfera fiscal, que visa esclarecer e dar a conhecer os pontos concernentes á influência dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas fiscais na cidade de Chimoio no período de 2017-2021. O estudo foi realizado na cidade de Chimoio, especificamente na Autoridade Tributaria e em 05 empresas de contabilidade. A escolha pelo tema justifica-se pelo facto de todos fazermos parte de uma sociedade e viver em sociedade pressupõe um espírito de fraternidade, bom senso, solidariedade, entre outros, entretanto, o estudo em apreço pretende ajudar a AT no combate a esse tipo legal de crime e desencorajar os seus praticantes.

De mais a mais, Segundo Miranda (2013) a prática da evasão fiscal origina uma diminuição de receita nos cofres do Estado, prejudicando a economia nacional e todos os cidadãos cumpridores das suas obrigações fiscais. A fraude e evasão traduzem-se em fenômenos de elevada complexidade na maioria dos países, sendo assim, de difícil medição. Outrossim de acordo com Silva (2020) atualmente tem-se verificado uma evolução crescente do fenômeno da evasão fiscal. O que nos leva á seguinte pergunta: Até que ponto os efeitos da evasão fiscal influenciaram na arrecadação das receitas fiscais na cidade de Chimoio no período de 2017-2021? Para dar suporte à questão elencada, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: Identificar as principais formas de evasão fiscal ocorridas durante o período em análise; Descrever as causas da evasão fiscal no período em estudo; Discutir a influência dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas. O trabalho em apreço encontra-se estruturado em quatro partes, nomeadamente a introdução; Revisão bibliográfica; Metodologia adoptada; Apresentação e discussão dos resultados.

1. Impostos

Nos termos do nº 2 do artigo 3º da Lei nº 2/2006 de 22 de Março, os Impostos são as prestações obrigatórias, avaliáveis em dinheiro, exigidas por uma entidade pública, para a efetivação de fins públicos, sem contraprestação individualizada, e cujo fato tributário assenta em manifestações de capacidade contributiva, devendo estar previstos na lei. De acordo com a referida lei, os principais impostos do Sistema Fiscal Moçambicano são, nomeadamente:

- Impostos sobre o Patrimônio, por exemplo, o Imposto Municipal de Sisa, Contribuição Autárquica, entre outros.
- Impostos sobre o Rendimento, por exemplo, o ISPC, IRPS e IRPC.
- Impostos sobre a Despesa ou o Consumo, por exemplo, o IVA, imposto de automóveis, imposto sobre os produtos petrolíferos, imposto sobre o tabaco, etc.

Dada a relevância para a presente pesquisa, a seguir são conceituados os impostos ISPC; IRPS; IRPC e IVA.

Imposto Simplificado do Pequeno Contribuinte (ISPC): incide sobre o volume de negócios das atividades agrícolas, industriais e comerciais de pessoas singulares e coletivas, cujo volume anual de negócios seja menor ou igual a 2.500.000,00 MT.

Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRPS): Incide sobre o valor global anual de rendimentos, mesmo quando provenientes de actos ilícitos, nos termos do Código do IRPS, aprovado pela Lei n.º 33/2007, de 31 de Dezembro.

IRPC (Imposto Sobre o Rendimento de Pessoas Coletivas): Segundo o Código de Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Coletivas (CIRPC), no seu capítulo 1, artigo 1°, RPC é um imposto direto que incide sobre os rendimentos obtidos, mesmo quando provenientes de atos ilícitos, no período de tributação, pelos respectivos sujeitos passivos.

Imposto sobre Valor Acrescentado (IVA): De acordo com o artigo 2º do Código do IVA, estão sujeitos ao Imposto sobre o Valor Acrescentado: i) as transmissões de bens e as prestações de serviços, efetuadas no território nacional, nos termos do artigo 6 do Código do IVA, a título oneroso, por um sujeito passivo agindo nessa qualidade; e ii) as importações de bens.

2. Infrações Tributárias

Nos termos do artigo 41º da lei n° 15/2002, de 26 de Junho, as infrações tributárias como sendo todo ato, ação ou omissão, do contribuinte, substituto, responsável ou representante tributário, contrário às leis tributárias. Podendo as infrações serem classificadas como crimes ou contra-ordenações. De igual modo, de acordo com o artigo 2º do Decreto n.º 46/2002 de 26 de Dezembro.

2.1. Evasão Fiscal: Conceitos

Miranda (2013, p. 7), Considera a evasão fiscal como sendo: “O planeamento fiscal ilegítimo, deixando de fora todo o planeamento legítimo que se funda em normas de

isenção ou redução de imposto. A evasão fiscal abrange tanto a evasão fiscal *"contra legem"* ou fraude fiscal, as evasões fiscais *"in fraudem legem"* ou fraude à lei fiscal ou ainda o *"tax avoidance",* sendo esta também designada por elisão por ação". De acordo com Sá (2021, p.8).

> Considera-se, assim, Evasão Fiscal, uma conduta dolosa e ilícita que visa reduzir ou retardar o pagamento de responsabilidades fiscais, através do recurso a omissão ou falsidade de informações nas declarações de rendimentos, envolvendo situações de omissão de operações contabilísticas, inserção de elementos inexatos, aproveitamento ilegítimo de benefícios fiscais, alteração de documentos fiscais relativos a operações de vendas ou prestações de serviços, não emissão de faturas o u documentos equivalentes. Assim, evasão fiscal pode também ser definida como um negócio utilizado que visa atingir fins que não correspondem à estrutura legal típica. O conceito de evasão fiscal engloba tudo aquilo que se chama de planeamento ilegítimo, por abranger a fraude fiscal e a fraude à lei fiscal.

- **Causas da Evasão Fiscal:** "Os contribuintes têm pleno conhecimento que estão obrigados a pagar os impostos, contudo, parece que existe alguma resistência ao pagamento destes" (Jordão, 2016, p. 33), sustenta o autor, que são várias, as causas apontadas para esta fuga, nomeadamente, causas natureza políticas, econômicas, psicológicas, técnicas, e por fim, judiciais.

- **Causas Políticas:** No que diz respeito, às causas políticas, estas estão relacionadas com a má aplicação do princípio da igualdade, por parte do Estado, (Jordão, 2016, p. 33), dá ênfase ao fato de que se existe o sentimento na sociedade de que os dinheiros públicos são mal geridos ou de que o nível de corrupção é elevado, a propensão para a fuga será maior.

- **Causas Psicológicas:** As causas psicológicas ou morais estão relacionadas com os sentimentos manifestados pelos contribuintes. Além da obrigação principal de pagamento do imposto, incumbe aos contribuintes o cumprimento de outras obrigações a título acessório, como é o caso da comunicação de rendimentos e retenções (Jordão, 2016). Logo Jordão (2016), conclui que, muitas das vezes o sujeito passivo mais consciencioso perde a coragem logo que vê, para além de despender o seu dinheiro, lhe ser necessário gastar tempo (muitas vezes precioso) a preencher nas declarações de impostos.

- **Causas Econômicas:** De acordo com Jordão (2016, p. 33), costumam ser apontadas as causas econômicas. Em períodos de grande instabilidade econômica é de esperar uma maior propensão para a fuga fiscal. Segundo o mesmo autor o agravamento das condições sociais, a elevada taxa de desemprego, o aumento de tributação em várias áreas, nomeadamente do patrimônio, do consumo, do rendimento, vai gerar um enorme apelo à tentação da prática da fraude e da evasão do imposto.

- **Causas Técnicas:** Há ainda como evidente, causas de natureza técnica que serão determinantes para que o contribuinte afira a contingência da fuga aos impostos. Estas causas estão associadas à falta de estabilidade legislativa e à complexidade do sistema fiscal em que estão inseridos os contribuintes. Como refere, Morais (2003), quanto mais frequentemente a lei fiscal é alterada, mais rapidamente o sistema fiscal degenera em caos.

- **Causas Judiciais:** As motivações que levam a gerar estas causas, é devido à morosidade da Justiça, a qual tem reflexo, num elevado número de processos judiciais pendentes de resolução, por parte dos órgãos competentes para administrar a justiça em nome do povo (Jordão, 2016).

3.Metodologia

Segundo Dencker (2001, p. 49), a metodologia é o estudo analítico e crítico dos métodos de investigação e de prova. A metodologia, não é se não uma reflexão sobre a atividade científica que está sendo desenvolvida para obter, em determinado momento, um retrato este que definirá de acordo com a ciência, sobre a qual estamos refletindo. Assumindo a recomendação deste autor e para maior aprofundamento dos resultados, optou-se em seguir uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa, portanto, é caracterizada como exploratória, pois essa pesquisa visou proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito. De mais a mais, a pesquisa teve como suporte para a recolha de dados o inquérito por questionário e por entrevista. Assim descrito: Foram administrados dois questionários com conteúdos distintos um foi dirigido aos funcionários da AT (Autoridade Tributária): Delegação de Manica; Outro, aos funcionários dos consultórios de contabilidade). A entrevista foi dirigida à um funcionário

da AT na área que superintende as irregularidades fiscais. De igual modo, sustentamos o estudo com base na pesquisa bibliográfica, como um dos procedimentos técnicos.

Nesta sequência, foi tomada a Repartição das Finanças de Chimoio ou Delegação Provincial de Manica como uma amostra no universo das Repartições de que o País dispõe. Tal escolha resulta de uma escolhida por amostragem não probabilística e intencional, mais concretamente por julgamento da autora. Nesta instituição foram inquiridos 14 funcionários, os quais responderam ao questionário e 01 daqueles 14 funcionários, respondeu à entrevista. Por outro lado, foram tomados intencionalmente por julgamento da autora 05 empresas de consultoria, de onde foram inquiridos 10 funcionários por acessibilidade.

Assim, após recolher os questionários preenchidos pelos participantes, passamos para o processo de análise de dados por meio de gráficos e tabelas construídos no Excel e SPSS respectivamente, por conseguinte, uma interpretação baseada no método de análise de conteúdos proposto por (Bardin, 1977, p. 95). O princípio da confidencialidade nos obriga a ocultar os nomes dos inquiridos, bem como o das empresas. Ademais, quaisquer outras informações que pudessem permitir a identificação dos inquiridos e das empresas foram totalmente omissas nesta pesquisa.

4. Análise e Discussão de Resultados

Na etapa da análise, discussão e interpretação dos dados, importa-nos trazer os resultados obtidos através dos inquéritos, os quais permitiram analisar quais foram as influências dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas fiscais durante o período em análise. Deve-se ter em conta que na discussão dos dados apresentam-se duas versões, uma dos funcionários da AT (Tratada nesta pesquisa como grupo A) e a outra dos funcionários os Consultórios de Contabilidade (tratada nesta pesquisa como grupo B).

Relativamente às Principais Formas de Manifestação da Evasão Fiscal na Cidade de Chimoio, primeiro procurou-se saber dos funcionários afectos à AT por meio de questionários, se de 2017 à 2022 houve casos de evasão fiscal nesta urbe. Nesta sequência, de forma unânime, os inquiridos disseram que “SIM”, houveram casos de evasão fiscal. Entretanto, com o objetivo de arrolar as formas de manifestação de evasão fiscal e quais os casos mais comuns, lhes foi pedido que indicassem os casos de evasão fiscal, cujo resultado é apresentado no gráfico abaixo (gráfico n^{o} 1).

Gráfico nº 1: Principais formas de manifestação da evasão fiscal na cidade de Chimoio



Fonte: Elaboração própria

Conforme pode-se verificar no gráfico acima, na cidade de Chimoio, ocorreram as seguintes práticas que objectivavam defraudar o Estado, no que tange às receitas fiscais, nomeadamente: i) Adulteração ou falsificação de documentos; ii) Contrabando; iii) Ocultação de documentos e transações; e iv) Descaminho Aduaneiro. As respostas, dadas pelos inquiridos foram com base nas experiências de cada um deles. Outrossim, em termos de frequência, o Contrabando é o tipo de evasão fiscal que mais ocorreu no período em estudo, isto é, 2017; 2018; 2019; 2020 e 2021.

Ademais, o único entrevistado da AT afirmou que além das práticas anteriormente citadas, houvera casos como: i) Sonegação de vendas; o que se aplica a falsificação ou ocultação de documentos fiscais; ii) A não declaração de impostos a pagar; iii) Dedução indevida em sede do IVA; iv) Não declaração de atividade econômica ou seja, empresas fantasmas; e v) Apresentação de resultados fictícios, especificamente: a sobre valoração intencional dos gastos e sub-valoração dos rendimentos e ganhos.

O Exposto acima pelo órgão da AT nos remete ao estudo de Leitão (1999) baseado nos ensinamentos de Dória (1977), o qual apresentou modalidades de evasão fiscal em 03 categorias, nomeadamente: i) Evasão fiscal omissiva imprópria; ii) Evasão fiscal omissiva por inação e; iii) Evasão fiscal comissiva. Para efeitos de confrontação, administrou-se questionários aos funcionários dos consultórios de Contabilidade. Entretanto, através dos questionários apresentados aos funcionários das empresas em causa, procurou-se saber se por teriam recebido alguma espécie de auditoria fiscal durante o período em análise, entretanto, 03 das 05 empresas afirmaram que durante o período em análise, receberam 04 auditorias, 01 delas afirmou que recebeu apenas uma auditoria e a outra afirmou que recebeu 2 auditorias. Nesta sequência, questionadas se

houve algum caso de evasão fiscal durante esse período, 80% das empresas em questão negaram a existência de qualquer caso de evasão fiscal detectada pela AT e 20% confirmou a detecção de um caso de evasão fiscal em 2019, o qual foi sonegação de vendas em sede do IVA; sobre-valoração dos gastos e sub-valoração dos rendimentos em sede do IRPC.

Depois de identificar os casos de evasão fiscal, torna-se imprescindível averiguar o porquê dos contribuintes enveredarem em práticas como a evasão fiscal com o objetivo de defraudar o Estado[3] e adquirir benefícios próprios, uma vez que, por exemplo, no caso do IVA, o sujeito passivo é apenas o canalizador do imposto, ou seja, quem suporta os custos associados ao IVA é o consumidor final e não o sujeito passivo.

– **Versão do Grupo B: Tecido Empresarial da Cidade de Chimoio**

Relativamente às causas da evasão fiscal, primeiro apresenta-se a versão do grupo B[4] e a *posteriori* a do Grupo A[5]. A apresentação preliminar pelo grupo B nasce pelo pressuposto de serem as empresas, um dos maiores promotores dessa prática. Neste sentido, efectuaram-se afirmações baseadas no pensamentos de alguns autores como Huemer (2013), Michael Sambo e Jordão (2016) para aferir o grão de concordância dos inquiridos e consequentemente, apurar as reais motivações dessa prática por parte das empresas.

Huemer (2013), afirmou em seu artigo que o imposto é um roubo, segundo este autor, devemos submeter o Estado aos mesmos padrões morais que atores não estatais. Com objetivo de averiguar quem pensa assim também, o resultado foi surpreendente, pois como pode-se notar na tabela à seguir, 02 inquiridos concordaram em 100% com essa afirmação e 02 discordaram parcialmente. Quer isso dizer que existe no seio das empresas, ou na sociedade em geral os que acreditam que o imposto seja o único roubo que é considerado legal em todo mundo pois foi instituído pelo Estado e é coercivamente imposto pelo mesmo. De mais a mais, faz-se menção que a autora da pesquisa em apreço, discorda com a afirmação do Huemer (2013), pois numa sociedade suficientemente justa olha-se o imposto como sendo um dever cívico, entretanto, pagar imposto é um símbolo de solidariedade. Ademais, o Estado sem imposto não pode cuidar da manutenção das necessidades coletivas.

[3] Entenda-se como povo, ou seja, todos nós.
[4] Empresas de Contabilidade
[5] Autoridade Tributária

Quadro nº 1: Todo e qualquer Imposto é um roubo

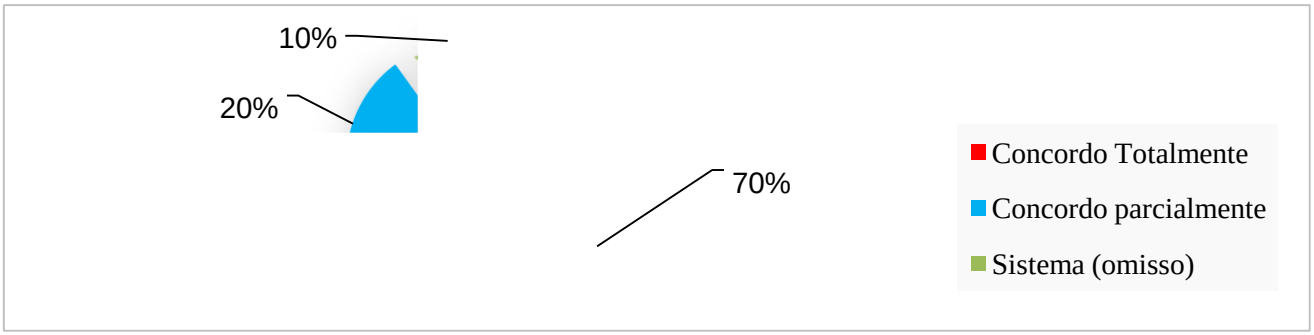
Todo e qualquer Imposto é um roubo		**Frequência**	**Percentagem**	**Percentagem válida**
Válido	Concordo parcialmente	2	20.0	20.0
	Discordo totalmente	5	50.0	50.0
	Discordo parcialmente	2	20.0	20.0
	Não aplicável	1	10.0	10.0
	Total	**10**	**100.0**	**100.0**

Fonte: Elaboração própria

Colocou-se a seguinte afirmação: "*A carga fiscal é muito elevada e por isso pode levar à cenários de fuga ao fisco". Entretanto, c*onforme pode-se notar no gráfico abaixo (gráfico 2), 70% dos inquiridos concordou totalmente com essa firmação; 20% concordou parcialmente; 10% deixou em branco.

Ora, para confrontar o resultado aqui obtido, trazemos o pensamento do economista moçambicano Michael Sambo, o qual afirma: "Actualmente acima de 36,1%, segundo estimativas da CTA, a carga tributária figura entre os principais constrangimentos ao desenvolvimento do sector produtivo nacional, ameaçando a viabilidade dos negócios das empresas a medida que vai se aproximando do seu limiar de lucratividade. "Um efeito adicional a isto é a informalidade que tende a crescer. Com a informalidade, estamos a falar de formas de fuga ao fisco, com um empresariado 'mais fantasma' porque está a sonegar os seus impostos"[6].

Gráfico nº 2: A Carga fiscal Moçambicana é muito elevada



Fonte: Elaboração própria

Ademais, Jordão (2016), acredita que se existe o sentimento na sociedade de que os dinheiros públicos são mal geridos ou de que o nível de corrupção é elevado, a propensão para a fuga será maior.

[6] Disponível em: https://www.oeconomico.com/carga-fiscal-e-elevada-e-desproporcional-alerta-economista/

Com o objetivo de ver o nível de concordância por parte dos inquiridos, colocou-se a afirmação a cima. Neste ponto 90% dos inquiridos concordou totalmente com o e 10% concordou parcialmente. De referir, que segundo[7] Dados Mundiais, para Moçambique, um índice de percepção de corrupção no sector público, foi de 74 pontos em Moçambique no ano 2021. A escala varia de 0 a 100, sendo que quanto maior a pontuação, mais massiva a corrupção. Moçambique ocupa assim o 145º lugar no mundo.

– **Versão do Grupo A: Autoridade Tributaria**

Com vista a apurar a visão pessoal dos funcionários da AT no que concerne a forma de atuação dos inspectores tributários no combate à evasão fiscal, colocou-se a seguinte afirmação:

- *A AT encabeçada pelo sector da inspecção tributária exerce o seu trabalho de fiscalização (inspecção) no combate à Evasão Fiscal de forma zelosa, profissional, independe, integra e transparente.*

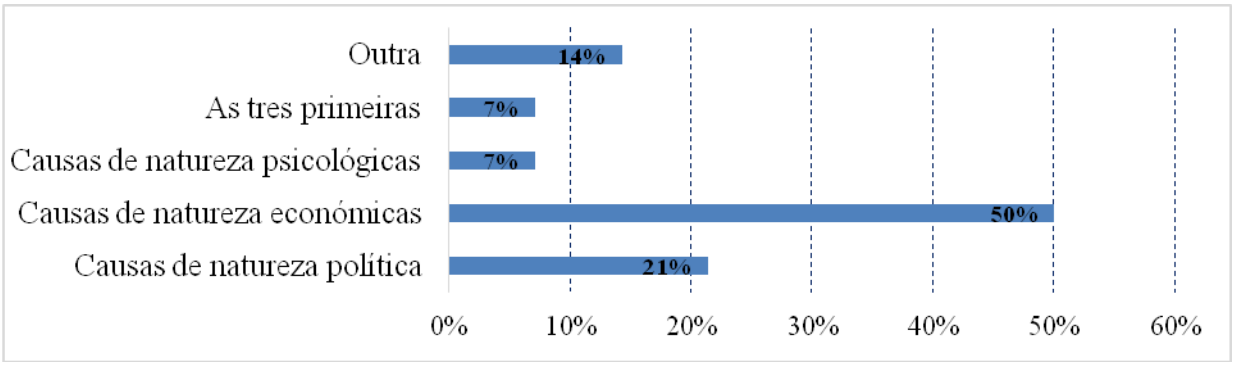
As respostas levantadas pelos inquiridos, podem colocar em causa, alguns princípios de boa atuação da Administração pública, de entre eles podemos citar: i) O zelo profissional; ii) A independência da mente; iii) A integridade; e iii) A transparência.

Pelas seguintes razões: conforme as respostas praticamente 06 inquiridos concordam parcialmente e 03 deixaram em branco. Ora, isso significa que os próprios funcionários da AT (nesse caso, a amostra mas que podemos generalizar) têm dúvidas quanto ao modo de atuação dos inspetores tributários.

Pois bem, uma vez apurados os moldes através dos quais a AT encabeçada pelo sector de inspeção atua, nada mais resta se não elencar as causas de evasão fiscal nesta urbe. Conforme pode-se ver no gráfico à seguir (gráfico nº 3), são causas da evasão fiscal, as seguintes: i) Causas de natureza políticas; ii) Causas de natureza econômicas; iii) Causas de natureza psicológicas; iv) Técnicas judiciais e; v) Outras.

[7] Disponível em: https://www.dadosmundiais.com/africa/mocambique/corrupcao.php#google_vignette

Gráfico nº 3: Causas da evasão fiscal

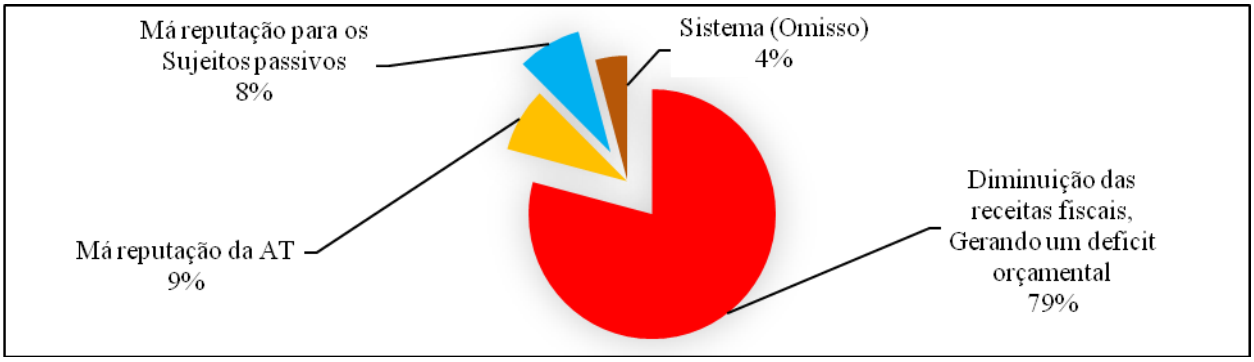


Fonte: Elaboração própria

O gráfico acima sugere que, 50% dos inquiridos fez menção às causas de natureza econômica; 21% às de natureza política; 7% às de natureza psicológica; 0% às técnicas judiciais; 7% às 03 primeiras causas acima mencionadas e finalmente 14%, mencionou que a ganância, oportunismos e falta de integridade dos sujeitos passivos são os principais fatores que influenciam na fuga ao fisco.

Relativamente aos efeitos das influências da evasão fiscal, fez-se uma mesma pergunta à AT (14 funcionários) e ao tecido empresarial (10 funcionários), razão pela qual só é apresentado um gráfico para ambos grupos A e B (O equivalente à 24 inquiridos).

Gráfico nº 4: Influência dos efeitos da evasão fiscal



Fonte: Elaboração própria

De entre vários efeitos da evasão fiscal, o principal deles é a diminuição de receitas nos cofres do Estado. Ora, os resultados aqui evidenciados vão em estrita concordância com o que afirmou Miranda (2013), ao afirmar que a fraude e a evasão fiscal conduzem à diminuição das receitas fiscais, constituindo um obstáculo à evolução do país. De igual modo Lopes (2008), salienta ainda, que a prática continuada destes incumprimentos leva

a consequências negativas que atingem a economia e a sociedade no seu todo, nomeadamente a diminuição dos dinheiros nos cofres públicos o que pode pôr em causa o desenvolvimento da política orçamental.

Quanto ao número de empresas inscritas, nota-se através da tabela à seguir, algo positivo, pois de 2017 a 2021 houve uma evolução relativamente elevada. Ora, em 2017 foram inscritas 4.836 empresas e em 2021 foram inscritas 7.931 empresas representando uma diferença de 3 095 empresas o correspondente a evolução de cerca de 64%, o que contribui significativamente para o aumento das récitas fiscais, apesar da evasão fiscal.

Quadro nº 2: Número de empresas inscritas anualmente

ANO	Nº DE EMPRESAS INSCRITAS
2017	4.836
2018	5.450
2019	6.345
2020	7.225
2021	7.931

Fonte: Elaboração própria

A tabela abaixo (tabela 3) representa o número de infrações registradas nos períodos 2017 à 2021. *A priori* se apresenta o número de processos e o montante total das multas aplicadas. De referir que a evolução de 2017 para 2021 é extremamente elevada, pois compreendeu uma evolução na ordem de cerca de 433 pontos percentuais, o que confirma o estudo desenvolvido por Silva (2020), quando afirmou que atualmente tem-se verificado uma evolução crescente do fenômeno da evasão fiscal. O que de algum modo reduz significativamente as receitas fiscais.

Quadro nº 3: Número de Infrações Registradas e as Respectivas Multas

Ano	Nº de Processos Instaurados	Multa Aplicada	Evolução[8]
2017	130,00	3 435 540,00	100%
2018	410,00	13 551 280,00	294,44%
2019	530,00	10 025 400,00	191,81%

[8] Tomando como base o ano 2018, temos: Evolução$= \frac{Ano\ corrente - Ano\ Base}{Ano\ Base}$ x 100

2021	715,00	18 297 950,00	432,61%
Total	**1 785,00**	**45 310 170,00**	**1.218,87%**

Fonte: Elaboração própria

Ademais, a tabela abaixo (tabela 4), retrata as receitas previstas de 2017 à 2021 relativamente aos impostos IVA; IRPC; IRPS; ISPC e outros impostos. De referir que todos os cálculos aqui efetuados, tiveram como base o ano 2017. Entretanto, nesta ordem de ideia, de 2017 a 2021, as receitas previstas aumentaram na ordem de 69%. Relativamente às arrecadações não me foram fornecidos os valores em detalhados por impostos, apenas os valores totais, entretanto, de 2017 à 2021 as receitas arrecadas aumentaram na ordem de 52%, isso apesar das oscilações negativas ocorridas no ano 2018 e 2019 na ordem de -236% e -75%, respectivamente.

Quadro nº 4: Previsão Vs Arrecadação de Receitas Fiscais

IMPOSTOS	**PERÍODOS/ PREVISÃO**				
	2017	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
IRPC	170,459,690.00	110,997,750.00	137,067,470.00	56,758,800.00	103,235,300.00
IRPS	299,270,520.00	408,702,010.00	587,418,730.00	571,596,830.00	672,125,708.00
IVA	156,247,480.00	253,575,830.00	215,175,680.00	164,394,350.00	250,951,920.00
ISPC	13,121,530.00	20,411,730.00	15,826,760.00	19,980,790.00	19,134,370.00
Outros Impostos	16,722,280.00	70,658,200.00	47,451,990.00	63,193,959.00	61,402,403.00
Total	**655,823,517.00**	**864,347,538.00**	**1,002,942,649.00**	**875,926,749.00**	**1,106,851,722.00**
Evolução[9]	**100%**	**32%**	**53%**	**34%**	**69%**
Arrecadação					
IRPC	N[10]				
IRPS					
IVA					
ISPC					
Outros Impostos					
Total	829,993,904.11	627,766,088.64	1,046,854,552.83	1,096,488,375.18	1,372,309,297.25
Evolução	**100%**	**-24%**	**26%**	**32%**	**65%**
Diferença[11]	174,170,387.11	(236,581,449.36)	43,911,903.83	220,561,626.18	265,457,575.25
Evolução	**100%**	**-236%**	**-75%**	**27%**	**52%**
Situação	**Positiva**	**Negativa**	**Negativa**	**Positiva**	**Positiva**

Fonte: Elaboração própria

[9] Tomando como base o ano 2017, temos: Evolução= $\frac{Ano\ corrente - Ano\ Base}{Ano\ Base}$ x 100

[10] Dado não fornecido. O mesmo se aplica para todos os campos não preenchidos

[11] Diferença= $Receitas\ arrecadas - Receitas\ previstas$

As linhas de “Evolução” constantes da tabela acima, indicam as percentagens dos aumentos nas receitas fiscais em relação ás previsões e em relação aos anos que imediatamente se seguem, ocasionados pelas correções fiscais ocorridas como o resultado das inspeções tributárias realizadas (Vide tabela 3 acima). Assim, analisando todos os aumentos percentuais de forma generalizada, pode-se concluir em termos de previsão de receitas, que desde primeiro ao longo de todos anos em análise, as receitas previstas aumentavam significativamente, podemos assim, afirmar que houve um aumento de 69% das previsões (O aumento nas previsões justifica-se a partir da tabela 2, pois o número de novas empresas inscritas aumentou) e relativamente ás arrecadações de receitas fiscais em relação ás previsões de arrecadação, também registrou-se uma evolução em todos os anos excepto no ano 2018.

Pode-se assim indubitavelmente afirmar que, a inspecção tributária contribui significativamente no processo de arrecadação de receitas fiscais, aumentando assim as receitas no período da sua aplicação, podendo desta forma, ser recomendada a sua realização. Pois, de acordo com os resultados da pesquisa, mostrou-se como sendo um meio de recuperação de receitas desviadas do cofre do Estado.

Conforme as palavras de Campanha (2010), o investimento contínuo em auditoria tributária fará com que a fiscalização tenha as condições técnicas, operacionais e legais para descobrir as possíveis fraudes e sonegações e, quando necessário, impor as penalidades cabíveis para o correcto ajustamento de conduta e promoção da igualdade (princípio constitucional) e da justiça fiscal.

Considerações Finais

Com o presente trabalho de pesquisa, procurou-se analisar as influências dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação de receitas fiscais na cidade de Chimoio, de 2017 a 2021. Deste modo, conforme os resultados apresentados e debatidos nos capítulos precedentes ficou demonstrado ao longo do trabalho, quer teórica quer empiricamente, que existem várias influências negativas criadas por esse fenômeno, nomeadamente: A má reputação do órgão da AT e dos contribuintes; a diminuição das receitas fiscais causando *deficits* orçamentais e instabilidade econômica nacional.

Através dos inquéritos, ficou demonstrado que durante o período em análise ocorreram diversas formas de evasão fiscal, nomeadamente: i) Adulteração ou falsificação de documentos; ii) Contrabando; iii) Ocultação de documentos e transações; o

iv) Descaminho Aduaneiro; v) Sonegação de vendas; o que se aplica a falsificação ou ocultação de documentos fiscais; vi) Dedução indevida em sede do IVA; entre outros. Relativamente às causas da evasão fiscal no período em estudo, a pesquisa permitiu elencar quatro principais, de entre elas encontram-se as de natureza econômica; psicológica; política e judiciais. Adicionalmente, a corrupção, a impunidade, a falta de equidade na redistribuição de riquezas que existe no país dá lugar à evasão fiscal.

Através da literatura e das respostas dadas pelos inquiridos salientou-se que a prática continuada da evasão levou a consequências negativas que atingem a economia e a sociedade no seu todo, nomeadamente a diminuição dos dinheiros nos cofres públicos o que coloca em causa o desenvolvimento da política orçamental. Ora, apesar das fiscalizações levadas a cabo pela AT encabeçada pelo sector de inspeção tributaria houve uma insuficiência de arrecadação nos anos 2018 e 2019. De acordo com os dados fornecidos pela AT, em 2018 a insuficiência foi na ordem de 263% e no ano seguinte foi de 75%. Ademais de acordo com as pesquisas, o número de infrações tributárias registraram uma subida exorbitante na ordem de 432,61%.

REFERÊNCIAS

ALLIX, E. *Études choisis d´economie politique et de finance***,** Libraire Génerale de Droit et de Jurisprudence. Paris: Detroit, 1948.

CORREIRA, A. R. *A fraude e a evasão fiscal: estudo das medidas de combate em sede de imposto sobre o rendimento das pessoas coletivas***.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Faculdade de Ciências Econômicas, Aveiro, 2019.

CUCO, C. J. A gestão dos impostos como momento central da distribuição justa da riqueza: o caso da Autoridade Tributária de Moçambique*. REVES - Revista Relações Sociais*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 13930–01e, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/13930. Acesso em: 01 set. 2023. 2022.

DENCKER, A. D. *Pesquisa empírica de ciências humanas***.** São Paulo: Futura, 2001.

DÓRIA, A. R**.** *Elisão e evasão fiscal*. 2.ed. São Paulo: Bushatsky, 1977.

FALCÃO, A. A. *Fato gerador da obrigação tributária***.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

HUEMER, M. *The Problem of Political Authority***.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2013

JORDÃO, T. A. *O direito fundamental ao planeamento fiscal e o combate à evasão.* Tese de Mestrado em Direito Fiscal. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Direito. Porto. 2016.

MIRANDA, A. J. *O Combate à Fraude e Evasão Fiscais.* Porto**:** Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Faculdade de ciências econômicas. Porto. 2013.

SÁ, D. S. *Evasão e Fraude Fiscal O Impacto na Sociedade e na Receita Pública do Estado.* Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Faculdade de Ciências Econômicas. Porto. 2021.

SILVA, A. J. *Metodologia de pesquisa: Conceitos gerais.* Panamá: Unicentro Panamá, (s.d.).

Fontes de Internet:

Dados do Mundo. [Online] Disponível em: https://www.dadosmundiais.com/africa/mocambique/corrupcao.php#google_vignette [Acesso em 01 de Agosto 2023].

Campanha, A. *A auditoria tributária como instrumento optimizador da receita própria municipal: a experiência do município de Vitória da Conquista: Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*. p. 1 e p. 28, 2010. Disponível em: http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/contabeis-bac-vc/projecto.pdf. [Acesso em 22 de Agosto de 2023].

Sambo Michael. *Carga fiscal é elevada e desproporcional, alerta economista .* (13 de Junho de 2022). Maputo, Mocambique. disponível em:https://www.oeconomico.com/carga-fiscal-e-elevada-e-desproporcional-alerta economista/, Acesso em 28 de Abril de 2023.

Legislações Consultadas:

Moçambique. Lei N^{o} 15/2002 de 26 de Junho – *Lei de Bases do Sistema Tributário*.

Moçambique. Decreto n.º 46/2002 de 26 de Dezembro **-** *Regime das Infracções Tributárias*.

Moçambique. Lei n^{o} 2/2006 de 22 de Março - *Estabelece os princípios que regem a fiscalidade nacional, definindo as garantias dos contribuintes e enuncia os poderes da Administração Tributária.*

Moçambique. Decreto n.º 7/2008 de 16 de Abril - *Regulamento do Código do Imposto sobre o Valor Acrescentado em Moçambique*

Moçambique. Lei no 34/2007, de 31 de Dezembro - *Regulamento que aprova o Código do Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Colectivas*

Moçambique. Lei no 33/2007, de 31 de Dezembro - *Regulamento que aprova o Código do Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares.*

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): DIAS, José Luis; JEQUE, Maria de Lurdes Miguel. Influência dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas fiscais na cidade de Chimoio no período de (2017-2021). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.556-573, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Dias, José Luis; Jeque, Maria de Lurdes Miguel. (out. 2023). Influência dos efeitos da evasão fiscal na arrecadação das receitas fiscais na cidade de Chimoio no período de (2017-2021). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 556-573.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.574-595 | out. 2023.

Educação e comunicação para os empreendedores: utilidade dos índices financeiros para desenvolvimento sustentável das PMES, no Município do Dondo

Jorge Caetano Fonseca [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-1317-3552
João António Dias Júnior [**]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0003-4935-1338

RESUMO
Os agentes econômicos são os grupos que participam do ambiente econômico separado em três grandes grupos: as famílias (que são as pessoas físicas do ambiente), as empresas (pessoas jurídicas) e o governo. Da mesma forma como os indivíduos, as empresas e o governo administram seus recursos, as sociedades devem administrá-los. O problema de pesquisa reside no fato de pesquisadores verificarem a existência constante de falência das empresas, perante este problema, pode se dar o seguinte questionamento: até que ponto a Educação e Comunicação pode contribuir para os empreendedores a utilidade dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo***?*** Formação moral dos empreendedores em educação e comunicação sobre a utilidade dos Índices Financeiros porque ela bem utilizada permite a correta administração dos recursos financeiros. Objetivo central é compreender *a Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade* dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs, A metodologia desta pesquisa foi utilizada o paradigma interpretativo, tipo de pesquisa foi qualitativa, o método utilizado foi indutivo, a técnica foi entrevista, análise documental e observação teve 4 participantes (Gestores/empreendedores). os resultados seguintes: quatro empresas pesquisada deste três não houve mensuração de quanto realmente a empresa gasta no processo de obter receitas e nunca ouviram falar dos índices financeiros e nem sabe para que serve e apena uma que tem o conhecimento e utiliza os índices financeiro, entende que permite a geração de informações necessárias para identificar eventuais ineficiências, desperdícios e excessos, reduzindo assim os custos e, consequentemente, aumentando a lucratividade e controlo de recursos financeiros. Assim, podemos concluir que é importante utilizarmos a matéria da educação e comunicação para os empreendedores a utilização dos Índices Financeiros porque este instrumento permite ao gestor/empreendedor planear e controlar os recursos financeiros, facilitando a tomada de decisões futuras, assim como novos investimentos.

PALAVRAS-CHAVE
Educação; Comunicação; Empreendedores; Indices Financeiros

[*] Doutorado em Educação e Comunicação com especialização em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique Delegação de Nampula, Mestre em Administração e Gestão Escolar com especialização em Ciências de Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique Delegação da Beira, Licenciado em Economia e Gestão pelo Instituto Superior de Ciências e Gestão, docente da disciplina de Cálculo Financeiro/ Matemática Financeira, Gestão Financeira, Fundamentos de economia, Organização e Gestão Escolar, Gestão Financeira de Organizações e Projectos, Avaliação da Qualidade em Educação e das Organizações Educativas, Modelos de Administração Escolar, Políticas Educativas e Ensino Superior em Moçambique e Pesquisador na Universidade Católica de Moçambique no Instituto de Educação a Distância. E-mail: jorgecaetanofonseca859@gmail.com

[**] Mestre em Gestão e Administração Educacional e Licenciado em Serviço Social pela Universidade Católica de Moçambique, docente da disciplina de Sociologia Geral, Psicologia Geral, Didáctica Geral, Metodologias de Investigação Científica e Habilidades de Vida e HIV/SIDA na Universidade Católica de Moçambique no Instituto de Educação a Distância. E-mail: joao.junior@ucm.ac.mz

Education and communication for entrepreneurs: usefulness of financial indexes for the sustainable development of SMES, in the Municipality of Dondo

ABSTRACT
Economic agents are the groups that participate in the economic environment separated into three large groups: families (which are the natural persons in the environment), companies (legal entities) and the government. In the same way that individuals, companies and the government manage their resources, societies must manage them. The research problem lies in the fact that researchers verify the constant existence of company bankruptcy. Faced with this problem, the following question can be raised: to what extent can Education and Communication contribute to entrepreneurs? SMEs in the Municipality of Dondo? Moral training of entrepreneurs in education and communication about the usefulness of Financial Indices because if used correctly it allows the correct administration of financial resources. The central objective is to understand Education and Communication for entrepreneurs, the usefulness of Financial Indices for the Sustainable Development of SMEs, The methodology of this research used the interpretative paradigm, the type of research was qualitative, the method used was inductive, the technique was interview, analysis documentary and observation had 4 participants (Managers/entrepreneurs). the following results: four companies researched out of these three there was no measurement of how much the company actually spends in the process of obtaining revenue and they have never heard of financial ratios and don't even know what they are for and only one that has the knowledge and uses financial ratios, understands which allows the generation of information necessary to identify possible inefficiencies, waste and excesses, thus reducing costs and, consequently, increasing profitability and control of financial resources. Therefore, we can conclude that it is important to use the subject of education and communication for entrepreneurs to use Financial Indices because this instrument allows the manager/entrepreneur to plan and control financial resources, facilitating future decision-making, as well as new investments.

KEYWORDS
Entrepreneurial; Education; Communication; Financial Indices

Dzidzo uye kutaurirana kwevamabhizinesi: kubatsira kwemari indexes yekusimudzira kwakasimba kweSMES, muMunicipality yeDondo.

ABSTRACT
Economic agents ndiwo mapoka anotora chikamu munharaunda yehupfumi akapatsanurwa kuita mapoka makuru matatu: mhuri (dzinove vanhu vakasikwa vari munharaunda), makambani (masangano emutemo) uye hurumende. Nenzira imwechete iyo vanhu, makambani uye hurumende vanobata zviwanikwa zvavo, nzanga dzinofanira kuzvibata. Dambudziko retsvakurudzo riri pakuti vatsvakurudzi vanoona kuti kambani yakabhuroka inoramba iripo.Takatarisana nedambudziko iri, mubvunzo unotevera unogona kumutswa: Ko Dzidzo neKutaurirana zvingabatsira sei kune vemabhizimisi?Ma SME muMunicipality yeDondo? Kudzidziswa kwehunhu hwevemabhizinesi mudzidzo nekutaurirana nezvekubatsira kweFinancial Indices nekuti kana ikashandiswa nemazvo inobvumira kutonga kwakaringana kwezviwanikwa zvemari. Chinangwa chepakati ndechekunzwisisa Dzidzo uye Kukurukurirana kwevemabhizinesi, kubatsira kweMari Indices yeKusimudzirwa Kwekusimudzira kweSMEs, Nzira yekutsvagisa iyi yakashandisa dudziro yeparadigm, rudzi rwekutsvagisa rwaive rwemhando, nzira yakashandiswa yaive inductive, maitiro aive kubvunzurudza, kuongorora zvinyorwa uye kutarisa kwaiva nevatori vechikamu 4 (Maneja / vatengesi). zvinotevera mhedzisiro: makambani mana akatsvagirwa kubva kune matatu aya pakanga pasina chiyero chekuti imarii iyo kambani inoshandisa chaizvo mukutora mari uye havasati vambonzwa nezve reshiyo yemari uye havatomboziva zvavari uye imwe chete iyoyo. ane ruzivo uye anoshandisa zviyero zvemari, anonzwisisa izvo zvinobvumira kugadzirwa kwemashoko anodiwa kuti aone zvisingakwanisi, kutambisa uye kuwandisa, nokudaro kuderedza mari uye, nokudaro, kuwedzera purofiti uye kutonga kwemari. Naizvozvo, tinogona kugumisa kuti

zvakakosha kushandisa nyaya yedzidzo uye kutaurirana kune vezvemabhizimisi kuti vashandise Financial Indices nokuti chiridzwa ichi chinobvumira maneja/muzvinabhizimisi kuronga nekudzora zviwanikwa zvemari, kufambisa sarudzo dzemangwana, pamwe nekudyara kutsva.

MASHOKO ANOKOSHA
Education; Kukurukurirana; Entrepreneurs; Financial Indices

Introdução

A gestão económica surgiu desde o início da humanidade, mesmo as tribos mais primitivas já se deparavam com problemas relativos à falta de alimentação, abrigo, etc. Essa escassez de recursos faz o embasamento de toda ciência econômica, que surgiu paralelamente à origem do próprio homem. A Economia, segundo Bargo (2011), Samuelson e Nordhaus (2012), entende a economia é o estudo da forma como as sociedades utilizam recursos escassos para produzir bens e serviços com valor e para os distribuir entre indivíduos diferentes.

Os agentes econômicos são os grupos que participam do ambiente econômico separado em três grandes grupos: as famílias (que são as pessoas físicas do ambiente), as empresas (pessoas jurídicas) e o governo. Da mesma forma como os indivíduos, as empresas e o governo administram seus recursos, as sociedades devem administrá-los. É nessa perspectiva que constituiu o tema “Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade” dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo, com o objetivo compreender a “Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade” dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo.

De acordo com a lei n° 6/92 de 6 de Maio, a educação é definida como direito e dever de todos cidadãos. Neste contexto, a educação institucional supõe a transmissão e o intercâmbio de conhecimentos entre várias gerações configurando uma ação organizada e regulada por instituições como a família, a escola e outras entidades ou sujeitos qualificados e aceites pelo sistema como mediadores para a formação das pessoas. A pesquisa reside no fato dos autores pressuporem a existência, constantemente nas empresas, nomeadamente: a falta da Educação e Comunicação para os gestores no uso dos indicadores financeiros, a incapacidade de manter os investimentos, a incapacidade de honrar os compromissos para com os terceiros, falta de controlo da rentabilidade do capital investido, a falta de controlo dos seus lucros, possibilidade de falência e entre outros.

Assim, para efetuar uma produção de forma eficaz e sem problemas, é necessário que as empresas tomem decisões certas e apostem muito na formação dos empreendedores em educação e comunicação em matéria de uso dos indicadores financeiros isso, quando bem-feita, possibilita a redução de gastos desnecessários e uma correta destinação dos recursos, o que impacta fortemente nos resultados financeiros. Perante este problema, pode se dar o seguinte questionamento: ***Qual é o contributo da*** Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo?

A opção pelo tema da pesquisa justifica-se pelo facto de constituir uma prioridade a operação de mudanças tendentes à melhoria da inserção na formação moral dos empreendedores em Educação e Comunicação para os empreendedores no uso dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs, é um tema extremamente importante para qualquer empresa, independentemente do seu porte ou ramo de actuação. Isso porque os indicadores financeiros são métricas de resultado que geram informações do âmbito financeiro da empresa, para a análise de desempenho e de resultado. Sem eles, o gestor acaba não conseguindo tomar decisões de maneira embasada e esse por si só é o principal objetivo dos indicadores como um todo: direcionar a tomada de decisão.

O exercício do objeto deste estudo foi desenvolvido no âmbito das buscas de alternativas e possibilidades com o intuito de apoiar as instituições, o qual teve como objetivo central compreender "*Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do* Dondo". Para o efeito, o pesquisador propõe os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar os Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo; (b) Descrever a relevância dos índices financeiros para os empreendedores na estabilidade empresarial; (c) Analisar Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo;

1.Revisão da literatura

Educação, comunicação para *empreendedores a utilidade* dos indices financeiros para sustentabilidade dos empreendedores assim, pode-se perceber a educação como sendo um esforço a serviço da humanidade ou do bem-estar da humanidade. Já para, Boavida e Dujo, (2007), Edgar (2002), Carmo, (2014), a educação pode ser entendida

como um instrumento normativo que constitui uma acção social contextualizada num tempo e espaços definidos em função dos quais variam as possibilidades, os recursos e os conteúdos formativos. Neste contexto, as práticas educativas institucionais não são processos uniformes e gerais, mas realidades singulares cuja forma e fundo variam de uma comunidade para outra, âmbitos onde os conteúdos e as modalidades educativas se dispõem de acordo com os interesses e objetivos das instituições educativas e das pessoas para quem se organizam e actualizam.

1.1.Educação e comunicação para os empreendedores a utilidade dos indices financeiros

Segundo Matarazo (2010), o Índice financeiro é baseado na análise e interpretação Declarações financeiras. Por meio dessas análises, a “saúde” financeira o objetivo da empresa, os resultados alcançados, é demonstrar o melhor desempenho para a gestão recursos e buscar resultados favoráveis e manter o princípio contábil da continuidade da empresa. Os índices financeiros são as métricas utilizadas como referência para monitorar o desempenho econômico de um negócio. Eles também são conhecidos como indicadores-chave de performance da empresa e seus resultados.

1.2.Índices de Liquidez

Os índices de liquidez têm por objetivo demonstrar a situação financeira de uma empresa, relacionada à sua capacidade de pagamento no longo, curto e curtíssimo prazo. Assim, segundo Diniz (2015), podemos perceber que a análise da liquidez pode ser realizada no longo prazo, no curto prazo, ou seja, em um período de até um exercício social, e no curtíssimo prazo, para períodos de até 90 dias.

Neste contexto, os índices de liquidez se diferenciam dos demais grupos de indicadores por não serem apresentados sob a forma de percentual. Assim, não devem ser multiplicados por 100. Quanto maiores forem os valores dos índices de liquidez, melhor para a empresa, que possui recursos para pagar suas dívidas.

Eles se dividem em quatro índices, de acordo com o período de tempo para análise: Índices de liquidez corrente; Índices de liquidez imediata; Índices de liquidez seca; Índices de liquidez geral.

1.2.1. Liquidez Corrente

A liquidez corrente, segundo Diniz (2015), demonstra a capacidade de geração de recursos para o pagamento das dívidas da empresa no curto prazo (até o final do próximo período corrente), ou seja, para cada 1,00 de dívida, quanto a empresa possui disponível para quitá-la.

Assim, uma LC inferior a 1,00 indica possíveis problemas nos pagamentos a serem efetuadas no próximo exercício social. Nesse indicador, quanto maior a liquidez, melhor para a empresa, que possui recursos para pagar suas dívidas. A Fórmula de Cálculo para liquidez corrente é:

$$LC = \frac{Ativo\ circulante}{Passivo\ Circulante}$$

Assim segundo o autor podemos entender que o Índice de liquidez corrente indica o quanto existe de ativo circulante para cada 1,00 de dívida no curto prazo. Portanto, a liquidez corrente, sob esse enfoque, será sempre mais pessimista do que a realidade, já que os estoques serão realizados a valores de mercado, e não de custo.

1.2.2.A liquidez imediata

Segundo Diniz (2015), indica a capacidade de pagamento de todas as obrigações de curto prazo com os recursos que estão imediatamente disponíveis, formados essencialmente por caixa, bancos e investimentos de curtíssimo prazo. Assim, a liquidez imediata traduz que, para cada 1,00 devido no curto prazo, quanto a empresa irá possuir disponível neste momento. Para calcular a Liquidez Imediata faremos o seguinte cálculo:

$$Liquidez\ Imediata = \frac{Disponivel}{Passivo\ circulante}$$

1.2.3. Liquidez Seca

A liquidez seca, segundo Diniz (2015), mede a geração de caixa no prazo inferior a 90 dias, ou seja, no curtíssimo prazo. A primeira indica ativos que podem ser recebidos rapidamente; a segunda indica ativos que não se caracterizam como as demais contas e normalmente ficam no final do Ativo Circulante indicando baixa liquidez. A fórmula da liquidez seca é:

$$Liquidez\ Seca = \frac{Ativo\ Circulante - Estoque - Despesa\ Antecipada}{Passivo\ Circulante}$$

Esse índice mostra o quanto das dívidas no curto prazo podem ser saldadas mediante a utilização de itens monetários de maior liquidez no ativo circulante.

1.2.4.Liquidez Geral

A liquidez geral, segundo Matarazzo (2010), demonstra a capacidade de pagamento das dívidas da empresa no curto e longo prazo, ou seja, para cada 1,00 devido, quanto a empresa terá disponível. Desta forma, temos uma visão de longo prazo, considerando possibilidades de entradas e saídas de recursos. A fórmula para encontrar a liquidez geral é a seguinte:

$$Liquidez\ Geral = \frac{Ativo\ Circulante + Realizável\ a\ longo\ prazo}{Passsivo\ Circulante + Passivo\ não\ circulante}$$

1.3.Índice de Endividamento

Os índices de estrutura de endividamento decorrem das decisões estratégicas da empresa, relacionadas às decisões financeiras de investimentos, financiamento e distribuição de dividendos. Relacionam as fontes de fundos entre si, procurando retratar a posição do capital próprio (PL) em relação ao capital de terceiros, revelando o grau de endividamento, entre outros aspectos, neste destacamos seguintes:

Participação de Capitais de Terceiros (PCT)

O índice de participação de capitais de terceiros, também conhecido como relação entre fontes de recursos, de acordo com Pereira da Silva (2010), indica o percentual de capital de terceiros em relação ao patrimônio líquido, ou capital próprio, retratando a dependência da empresa em relação aos recursos externos a ela.

FÓRMULA:

$$PCT = \frac{(PC + PNC)}{PL} \times 100$$

Onde:

PCT = Participação de Capitais de Terceiros; PC = Passivo Circulante; PNC = Passivo Não Circulante e PL = Patrimônio Líquido

A interpretação isolada do índice de participação de capitais de terceiros, cujo objetivo é avaliar o risco da empresa, é no sentido de que “quanto maior, pior”, mantidos constantes os demais fatores. Para a empresa, entretanto, pode ocorrer que o endividamento lhe permita, pelo efeito da alavancagem, melhor ganho por ação, mesmo que associado a um risco maior. Assim como nas Ciências Jurídicas e Sociais, aqui também podemos ter fatores atenuantes e agravantes.

Composição do endividamento (ce)

A composição do endividamento, conforme Pereira da Silva (2010), indica quanto da dívida total da empresa deverá ser paga no curto prazo, isto é, as obrigações que vencem durante o próximo exercício, comparadas com todo o conjunto de obrigações da empresa.

FÓRMULA: $$CE = \frac{PC}{(PC + PNC)} \times 100$$

Onde:

CE = Composição do Endividamento; PC = Passivo Circulante; PNC = Passivo Não Circulante

A interpretação do índice de composição do endividamento é no sentido de que “quanto maior, pior”, mantidos constantes os demais fatores.

É preciso conhecer a estrutura geral da empresa, quanto a sua participação de capitais de terceiro, sua capacidade de geração de recursos e mesmo sua condição de renovar a dívida de curto prazo junto aos credores, se necessário.

Imobilização do Património Líquido (IPL)

O índice de imobilização do patrimônio líquido indica quanto do patrimônio líquido da empresa está aplicado no ativo não circulante.

FÓRMULA: $$IPL = \frac{(ANC - RLP)}{PL} \times 100$$

Onde:

IPL = Imobilização do patrimônio líquido; ANC = Ativo não circulante; RLP = realizável a longo prazo e PL = Patrimônio Líquido

A interpretação do índice de imobilização do patrimônio líquido é no sentido "quanto maior, pior", mantidos constantes os demais fatores. Cabe destacar que o índice de imobilização envolve importantes decisões estratégicas da empresa, quanto à aquisição, aluguel ou leasing de imóveis, máquinas e equipamentos. São esses investimentos que

Endividamento geral (eg)

Esse indicador reforça as conclusões tiradas a partir do índice Relação Entre as Fontes de Recursos, revelando o percentual do activo que é financiado por capitais de terceiros a FÓRMULA:

$$EG = \frac{(PC - PNC)}{AT} \times 100$$

Onde: EG = Endividamento geral; PC = Passivo Circulante; PNC = Passivo Não Circulante e AT = Ativo Total

Nível de desconto de duplicatas (NDD)

O nível de desconto de duplicatas indica o percentual de títulos descontados em relação ao total de contas a receber de clientes.

FÓRMULA:

$$NDD = \frac{DD}{DR} \times 100$$

Onde: NDD = Nível de desconto de duplicatas; DD = Duplicatas descontadas e DR = Duplicatas a receber

2.Análise da atividade de rotação

Na consecução de suas atividades operacionais, a empresa persegue sistematicamente a produção de bens ou serviços e, consequentemente, vendas e recebimentos. Busca também um volume de lucros capazes de satisfazer às expectativas de retorno de suas fontes de financiamento.

Cada uma das fases operacionais, a saber, estocagem de materiais, produção, estocagem de produtos acabados e recebimento das vendas, possui determinada duração, temos:

Prazo médio de estoques (pme)

O prazo médio de estoques indica quantos dias, em média, os produtos ficam armazenados na empresa antes de serem vendidos. O volume de estoques mantidos por uma empresa decorre fundamentalmente do seu volume de vendas e de sua política de estocagem. Quanto maiores os estoques, mais recursos as empresas estão comprometendo com os mesmos.

FÓRMULA:

$$PME = \frac{ESTm}{CPV} \times DP$$

Onde:

PME = Prazo média de estoques

ESTm = Estoque médio (aplicar a fórmula: ((ESTi + ESTf)/2), considerando Ei = estoque inicial que é o valor do estoque final do ano anterior e Ef = estoque final do exercício atual, dividindo o resultado da soma por dois.

CPV = Custo dos produtos vendidos

DP = Dias do período considerado (360 dias para um ano)

Quanto maior o prazo médio, maior a rotação, uma vez que para obter o giro, basta dividir os dias do ano pelo prazo médio observado.

Inicialmente encontraremos o estoque médio:

FÓRMULA:

$$ESTm = \frac{(ESTi + ESTf)}{2}$$

Onde:

ESTm = Estoque médio

ESTi = Estoque inicial (é o valor do estoque final do exercício anterior)

ESTf = Estoque final (é o valor do estoque final do exercício atual)

Prazo médio de recebimentos (pmr)

O prazo médio de recebimento das vendas indica quantos dias, em média, a empresa leva para receber suas vendas. Por meio dele verifica-se a eficiência da administração na sua política de vendas a prazo. O volume de duplicatas a receber é decorrência de dois fatores básicos: montante de vendas a prazo e prazo concedido aos clientes para pagamento.

As vendas a prazo devem seguir uma política de crédito adotada pela empresa e que seja adequada ao seu tipo de atividade.

FÓRMULA:

$$PMR = \frac{DRm}{RLV} \times DP$$

Onde:

PMR = Prazo médio de recebimento das vendas

DRm = Duplicatas a receber médio (aplicar a fórmula: ((DRi + DRf)/2), considerando DRi = Duplicatas a receber inicial, que é o valor das duplicatas a receber ao final do ano anterior e DRf = Duplicatas a receber ao final do exercício atual, dividindo o resultado da soma por dois. Esta conta, no balanço patrimonial, é denominada de "Créditos".

RLV = Receita Líquida de Vendas e/ou serviços.

Na DRE chama-se de Receita Operacional Líquida ou ainda Vendas Líquidas.

DP = Dias do período considerado (360 dias para um ano comercial).

Assim, inicialmente encontraremos o valor das duplicatas a receber médio (créditos ou contas a receber).

FÓRMULA:

$$DRm = \frac{DRi + DRf}{2}$$

Onde:

DRm = Duplicatas a receber médio

DRi = Duplicatas a receber inicial (é o valor final das duplicatas a receber do exercício anterior)

DRf = Duplicatas a receber final (é o valor das duplicatas a receber final do exercício atual)

Prazo médio de compras (pmc)

O prazo médio de pagamento das compras indica quantos dias, em média, a empresa tem para pagar seus fornecedores. A partir do PMC podemos calcular o número de vezes em que são renovadas as dívidas com fornecedores, ou seja, a rotação da conta que expressa as compras a prazo, denominados fornecedores.

FÓRMULA:

$$PMC = \frac{FORNm}{MC} \times DP$$

Onde:

PMC = Prazo médio de pagamento das compras FORNm = Fornecedores médio (aplicar a fórmula: ((FORNi + FORNf)/2), considerando FORNi = fornecedores inicial, que é o valor dos fornecedores final do ano anterior e FORNf = fornecedores final do exercício atual, dividindo o resultado da soma por dois.

MC = Montante de Compras do período (utilizar fórmula para encontrar MC)

DP = Dias do período considerado (360 dias para um ano)

Inicialmente devemos calcular ou encontrarmos o valor dos fornecedores médios.

FÓRMULA:

$$FORNm=\frac{FORNi+FORNf}{2}$$

Onde:

FORNm = Fornecedores médio

FORNi = Fornecedores inicial (é o valor final dos fornecedores do exercício anterior)

FORNf = Fornecedores final (é o valor dos fornecedores final do exercício atual)

Uma vez encontrados os valores dos fornecedores médios, precisamos ainda encontrar o montante de compras.

FÓRMULA:

$$MC= (CPV) + ESTf - ESTi$$

Onde:

MC = Montante de compras

CPV = Custo dos produtos vendidos

ESTi = Estoque inicial (é o valor final dos estoques do exercício anterior)

ESTf = Estoque final (é o valor dos estoques final do exercício atual)

Trata-se de uma informação indispensável para o cálculo do Prazo Médio de Compras.

3.Análise da Actividade de Retorno

Como se sabe, o lucro é o principal estímulo do empresário e uma das formas de avaliação do êxito de um empreendimento. Maximizar a rentabilidade sobre o capital investido é o principal objetivo econômico de uma gestão financeira eficaz. Este índice, dentre outros, é calculado nesta temática

Podemos afirmar então que a avaliação por meio da Actividade de Retorno é uma das tarefas mais importantes do analista financeiro, pois oferece informações para entender a perspectiva de sucesso econômico e financeiro de uma organização.

Giro Do Activo (GA)

O giro do ativo estabelece a relação entre o volume de vendas do período e os investimentos totais médios efectuados na empresa, representados pelo ativo total médio, assim temos a seguinte Fórmula:

$$GA=\frac{VL}{ATm}$$

Onde:

GA = Giro do Ativo

VL = Vendas Líquidas

ATm = Ativo Total médio (aplicar a fórmula: ((ATi + ATf)/2), considerando ATi = ativo total inicial, que é o valor do ativo total final do ano anterior e ATf = ativo total final do exercício atual, dividindo o resultado da soma por dois. Inicialmente encontraremos o valor do ativo total médio, para tal usamos a seguinte fórmula:

$$ATm = \frac{(ATi + ATf)}{2}$$

Onde:

ATm = Ativo total médio

ATi = Ativo total inicial (é o valor final do ativo total do exercício anterior)

ATf = Ativo total final (é o valor do ativo total final do exercício atual).

A interpretação isolada do índice, evidentemente, é no sentido de “quanto maior, melhor”, indicando o nível de eficiência com que são utilizados os recursos aplicados na empresa, com vistas à geração de receitas.

Margem Liquida Sobre Vendas (MLSV)

Compara o lucro líquido em relação às vendas líquidas do período, fornecendo o percentual de lucro que a empresa está obtendo em relação ao seu facturamento líquido. Este índice também é conhecido como Lucratividade das Vendas, assim utilizamos a seguinte fórmula:

Onde:

$$MLSV = \frac{LL}{VL} \times 100$$

MLSV = Margem líquida sobre vendas

LL = Lucro líquido

VL = Vendas líquidas

Retorno Sobre o Ativo (RSA)

O índice de retorno sobre o ativo indica o retorno que a empresa propícia em relação aos investimentos totais representados pelo ativo total médio, assim utilizamos a seguinte fórmula:

$$RSA = \frac{LL}{ATm} \times 100$$

Onde:

RSA = Retorno sobre o ativo

LL = Lucro líquido

ATm = Ativo total médio (aplicar a fórmula: ((ATi + ATf)/2), considerando ATi = ativo total inicial, que é o valor do ativo total final do ano anterior e ATf = ativo total final do exercício atual, dividindo o resultado da soma por dois.

Retorno sobre o Património Liquido (RSPL)

O retorno sobre o patrimônio líquido indica quanto de prêmio os acionistas ou proprietários da empresa estão obtendo em relação aos seus investimentos de capital próprio no empreendimento. O lucro líquido é o prêmio do investidor pelo risco do negócio. Evidentemente, quanto maior o retorno, melhor. Assim utilizamos seguinte fórmula:

$$RSPL = \frac{LL}{PLm} \times 100$$

Onde:

RSPL = Retorno sobre o patrimônio líquido

LL = Lucro líquido

PLm = Patrimônio líquido médio (aplicar a fórmula: ((PLi + PLf)/2), considerando PLi = patri- mônio líquido inicial, que é o valor do PL final do ano anterior e PLf = patrimônio líquido final do exercício atual, dividindo o resultado da soma por dois.

Inicialmente encontraremos o valor do patrimônio líquido médio, utilizamos a seguinte fórmula:

$$PLm = \frac{PLi + PLf}{2}$$

Onde:

PLm = Património líquido médio

PLi = Património líquido inicial (é o valor final PL do exercício anterior)

PLf = Património líquido (é o valor do PL final do exercício atual)

Os retornos em geral, e o RSPL especialmente, indicam a vitalidade da empresa, que muitas vezes se deteriora a partir de sua fraca capacidade de gerar lucro. O retorno obtido pelos proprietários do capital define a atratividade da empresa, determinando a catalisação ou fuga de investidores.

4.Desenho metodológico

O presente capítulo trazemos uma breve apresentação acerca do procedimento metodológica e das técnicas escolhidas para a realização da presente investigação. Neste contexto, visa fazer uma apresentação das técnicas, métodos e instrumentos que foram usados para efectivar a pesquisa com a temática relacionada com “Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade” dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo

Para Mattos (2005) a metodologia é sistematização de práticas na solução de problemas de pesquisa. É com este princípio que tentamos sistematizá-la de modo a alcançar os propósitos do estudo. Segundo a ideia dos autores podemos perceber que a metodologia científica pode ser definida como um conjunto de procedimentos e abordagens técnicas intelectuais operacionalizáveis pela ciência para resolver questões atinentes a aquisição objectiva do conhecimento de uma forma sistemática no que se refere aos procedimentos metodológicos.

Bardin (2010) & Amado (2014), definem paradigma como sendo uma estrutura mental assumida que serve para classificar o real antes do estudo ou investigação mais profunda que comporta elementos de natureza metodológico mais também metafisica, psicológica por ai em diante. Para este estudo foi utilizado paradigmas interpretativo porque este paradigma valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da actividade de interpretação do real.

Para este foi utilizado o estudo qualitativo porque a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (Bardin, 2010).

Para este estudo foi utilizada método Indutivo, o conhecimento científico é o único caminho seguro para a verdade dos factos. Para o Carvalho (2009), define Método indutivo, é uma operação lógica que vai do particular ao geral, ou ao contrário da dedução, não progride simplesmente pelas relações entre ideias. Considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos.

Para reunir informações pormenorizadas, escolheu-se um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes em abordagem qualitativa, interpretar uma realidade com maior riqueza de detalhes, como é pertinente num estudo de caso: entrevistas, observação, análise documental e grupos de discussão focalizada conforme diz (Vilelas, 2009). Para colher informações em causa, foi utilizado estudo qualitativo de recolha de dados, nomeadamente: (i)Entrevista semi-estruturada (para obtenção de dados primários do estudo);(ii)Análise documental (para obtenção de dados secundário); (ii) Observação (para obtenção de dados terciário)

Para a selecção dos participantes, importa referir que nas pesquisas qualitativas os indivíduos do estudo geralmente não são chamados por sujeitos ou elementos da

amostra, mas sim de participantes. Entretanto, para este estudo tem como participantes (04) empreendedores do município do Dondo todos eles pequenos empreendedores.

4.1.Apresentação e discussão de resultados

Na discussão dos nossos resultados da pesquisa está organizada com base nas categorias que orientaram o processo de apresentação e análise dos dados, como afirmamos anteriormente estas categorias emergiram a partir do nosso quadro teórico e dos dados das entrevistas com os participantes em nossa pesquisa acima referenciado as informações sobre a importância do estudo perspectiva da “Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade” dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo.

Assim vamos apresentar e discutirmos os resultados em torno dos objetivos específicos as seguintes questões: Quais são os índices financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo? Quais são as vantagens dos índices financeiros para os empreendedores? Qual é a importância da “Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade” dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo?

4.1.1.Os índices financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo

Quanto a categoria a cima exposta procurou saber quais são os índices financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo, nesta questão procuramos saber os participantes (E1, E2, E3 e E4), pudemos perceber que dos quatros entrevistados apenas três responderam que não conhecem e nunca ouviram falar dos índices financeiros e um respondeu que conhece os índices financeiros que são: índice de liquidez; índice de endividamento; índice de actividade de rotação e índice de lucratividade/ retorno.

No que concerne as respostas dos empreendedores, percebemos que têm fraca conhecimentos da educação e comunicação dos índices financeiros como pode se perceber apenas um entrevistado que tem informação dos índices financeiro e segundo Diniz (2015) e Pereira da Silva (2010), entende que os índices financeiros são métricos utilizadas como referência para o acompanhamento do desempenho econômico de uma empresa. Eles também são conhecidos como indicadores-chave do desempenho e dos resultados de uma empresa.

Podemos concluir que há necessidade da educação e comunicação para os empreendedores o reforço a serviço da humanidade ou do bem-estar, aos processos de formação e transmissão de saber fazer que tem lugar na vida social, plano no qual se caracteriza por ser um processo progressivo de socialização regulado e dirigido útil para aquisição de conhecimentos e destrezas necessárias para acção e a convivência no marco das relações humanas.

4.1.2.Vantagem de utilidade dos índices financeiros para os empreendedores

Quanto a essa categoria, se procurou saber qual é a vantagem da educação e comunicação para os empreendedores na utilidade dos índices financeiros, nesta questão procuramos saber aos nos nossos entrevistados (E1, E2, E3 e E4), pudemos perceber que dos quatros entrevistados três responderam que não conhecem as vantagens porque nunca ouviram falar dos índices financeiros e um respondeu tem muita vantagem os índices financeiros fornecem ao administrador uma orientação de grande importância para as decisões a serem tomadas. Através dos índices, o administrador tem a possibilidade de verificar a evolução de seus resultados em determinados períodos e também de compará-los com os resultados de empresas do mesmo ramo, a fim de evidenciar se seus resultados estão dentro da normalidade.

Segundo Matarazzo (2010) as principais vantagens para uma empresa ao realizar técnicas analíticas são: a) Saber a rentabilidade (margem) obtida e compará-la com o setor; b) calcular o facturamento (turnover) de produtos e/ou atividades em determinado período; c) Determinar a rentabilidade dos investimentos totais e próprios; d) participação dos funcionários do projecto nos resultados; e) conhecimento do nível mínimo e máximo de liquidez através dos fluxos de caixa; f) estabelecer um nível aceitável de endividamento; g) Ter conhecimento prévio do ponto de inflexão em áreas e produtos; h) Adequar o capital de giro ao nível de actividade; i) Calcular quantos dias, em média, são necessários para financiar o ciclo operacional

De acordo com o posicionamento do nosso entrevistado e baseando com autor podemos concluir que os índices financeiros fornecem ao administrador um guia muito importante para a tomada de decisões. Por meio dos índices, o administrador tem a oportunidade de verificar a evolução de seus resultados em determinados períodos e também compará-los com os resultados de empresas do mesmo sector para demonstrar se seus resultados estão dentro da normalidade. Acontece que a aplicabilidade dos

índices financeiros na organização permite que veja se os resultados são os que a administração espera.

4.1.3.Importância da *Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade* dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo

Para esta terceira categoria, procurou se analisar a importância da "Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade" dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo, nesta questão de acordo com os documentos apresentado pelo nosso entrevistado sobre nível de endividamento e o retorno esperado verificou-se que as informações da Empresa em estudo aplicou-se a fórmula:

Contas do Balanço Da Empresa Informações para Cálculo do EG Código Balanço

Código Balanço Patrimonial	2020	2021	2022
Passivo Circulante - PC	1187	1335	2039
Passivo Não Circulante – PNC	1336	1506	1445
Activo Total – AT	3807	5071	66871

EXEMPLO:

Dados:

PC=1187

PNC=1336

AT=3807

EG=?

$$EG = \frac{(PC - PNC)}{AT} \times 100$$

$$EG = \frac{(1187 - 1336)}{3807} \times 100$$

$$EG = 66{,}27\%$$

Os resultados do endividamento geral revelam que os activos da empresa eram financiados em 66,27% por capitais de terceiros em 2020, passando para 56,42% em 2021, reduzindo para 50,71% em 2022. Ou seja, que o endividamento da Empresa em estudo diminui e situa-se em patamares plenamente aceitáveis, observando o contexto da actual conjuntura económica.

Retorno sobre o Património Liquido (RSPL)

Dados para Cálculo do Retorno sobre o Patrimônio Líquido

Código	Balanço Patrimonial	2020	2021	2022
01	Patrimônio Líquido	1284	2210	3387
Código	Demonstração do Resultado do Exercício	2020	2021	2022
01	Lucro/Prejuízo do Período	295	300	347

Assim utilizamos seguinte fórmula:

$$RSPL = \frac{LL}{PLm} \times 100$$

Onde:

RSPL = Retorno sobre o patrimônio líquido

LL = Lucro líquido

PLm = Patrimônio líquido médio (aplicar a fórmula: ((PLi + PLf)/2), considerando PLi = patrimônio líquido inicial, que é o valor do PL final do ano anterior e PLf = patrimônio líquido final do exercício atual, dividindo o resultado da soma por dois.

Observamos a seguir as informações para aplicação da fórmula RSPL da Empresa Berta:

Inicialmente encontraremos o valor do patrimônio líquido médio, utilizamos a seguinte fórmula:

$$PLm = \frac{PLi + PLf}{2}$$

Onde:

PLm = Património líquido médio

PLi = Património líquido inicial (é o valor final PL do exercício anterior)

PLf = Património líquido (é o valor do PL final do exercício atual)

Devemos observar que neste exemplo poderemos calcular o patrimônio liquido médio de 2021 e 2022, uma vez que o patrimônio líquido de 2020 será considerado PL inicial para 2021.

$$PLm = \frac{PLi + PLf}{2}$$

$$PLm2021 = \frac{1284 + 2210}{2}$$

$$PLm2021 = 1747,,$$

$$PLm = \frac{PLi + PLf}{2}$$

$$PLm2022 = \frac{2210 + 3387}{2}$$

$$PLm2022 = 2799,,$$

Uma vez encontrados os valores do patrimônio líquido médio prosseguimos com a aplicação da fórmula do retorno sobre o ativo:

$$RSPL = \frac{LL}{PLm} \times 100$$

$$RSPL = \frac{300}{1747} \times 100$$

$$RSPL2021 = 17\%$$

$$RSPL = \frac{LL}{PLm} \times 100$$

$$RSPL = \frac{347}{2799} \times 100$$

$$RSPL2022 = 12\%$$

Os retornos em geral, e o RSPL especialmente, indicam a vitalidade da empresa, que muitas vezes se deteriora a partir de sua fraca capacidade de gerar lucro. O retorno obtido pelos proprietários do capital define a atratividade da empresa, determinando a catalisação ou fuga de investidores.

A interpretação do retorno sobre o patrimônio líquido é no sentido de “quanto maior, melhor”. Para a Empresa, em 2021, representou 17%, ou seja, para cada 100,00 de patrimônio líquido médio investido no período, a empresa gerou um lucro líquido de 17,00, diminuindo em 2022 para 12,00, representando 12% de retorno do capital próprio nesse período. Assim, estes indicadores explicitam a remuneração dos diversos tipos de capitais investidos.

Considerações finais

O objectivo deste artigo foi compreender a “Educação e Comunicação para os empreendedores a utilidade dos Índices Financeiros para Desenvolvimento Sustentável das PMEs no Município do Dondo”. Foi tecido um referencial teórico para refletir sobre a trajetória histórica da utilidade dos índices financeiros para os empreendedores em Moçambique com ênfase de controlar os ativos.

Os indicadores financeiros são ferramentas que os administradores utilizam para indicar se as metas estão sendo cumpridas e se a atividade empresarial é lucrativa. Decisões importantes, como investir na expansão dos negócios ou cortar custos e despesas, são mais assertivas se forem tomadas com base em indicadores.

Concluímos que a educação e comunicação para empreendedores a utilidade dos índices financeiros deve ser considerada como um instrumento normativo que constitui uma acção social contextualizada num tempo e espaços definidos em função dos quais variam as possibilidades, os recursos e os conteúdos formativos. Neste contexto, as práticas educativas institucionais não são processos uniformes e gerais, mas, realidades singulares cuja forma e fundo variam de uma comunidade para outra, âmbitos onde os conteúdos e as modalidades educativas se dispõem de acordo com os interesses e objectivos das instituições.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. (2014*). Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

BARDIN, L. (2010). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BERGO, C. A. M. (2011). *Conceitos Básicos de Economia*. São Paulo: Anbima Editores.

BOAVIDA,J.; DUJO. D. G. Â. (2007). Teoria da Educação Contributos Ibéricos. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

CARVALHO, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho científico: «saber fazer» da investigação para dissertações e teses.* 2.ed. Lisboa: Escolar Editora.

DINIZ, N. (2015). Análise *das demonstrações financeira.* Rio de Janeiro: SESES.

EDGAR, M. (2002). *Os setes saberes para a educação.* São Paulo: Cartaz Editora

GOMEZ, C. A. J.; FREITAS, P. M. O.; CALLEJAS, V. G. (2014). *Educação e desenvolvimento comunitário local perspectiva pedagógica e social da sustentabilidade. Porto: Profedições.*

MATARAZZO, D. C. (2010). *Análise financeira de balanços: abordagem gerencial. 7. ed. São Paulo: Atlas.*

MATTOS, P. L. C. L. de. (2005). A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. *Revista De Administração Pública*, *39*(4), 823 - 848.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 6/92 de Maio: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.

NETO, A. A.; SILVA, C. A T. (2012). *Administração do Capital de Giro. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, SA.*

PEREIRA DA SILVA, J. (2010). *Análise financeira das empresas. 10.ed. São Paulo: Atlas.*

PAULO, F. (2019). *Direitos Humanos e Educação Libertadora, Gestão Democrática da Educação Publica.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

SANTOS, L. (2004). *Fluxos de Caixa.3.ed. Porto: Vida Económica.*

SAMUELSON, P. A.; NORDHAUS, W. D. (2012). *Economia,* 19.ed. São Paulo: Bookman Editora.

VILELAS, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Silabo.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): FONSECA, **J**orge Caetano; JUNIOR, João António Dias. Educação e comunicação para os empreendedores: utilidade dos índices financeiros para desenvolvimento sustentável das PMES, no Município do Dondo. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.574-595, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Fonseca, **J**orge Caetano; Junior, João António Dias. (out. 2023). Educação e comunicação para os empreendedores: utilidade dos índices financeiros para desenvolvimento sustentável das PMES, no Município do Dondo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 574-595.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.596-615 | out. 2023.

Elite política na Guiné-Bissau: formação e recriação

Eurizando Gomes Caomique *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2736-7115

RESUMO
Existem, em todas as sociedades humanas, alguns segmentos sociais que resguardam certos privilégios e possuem maiores facilidades em termos de mobilidade social, devido ao seu capital social, político, econômico, religioso, cultural e/ou educacional. O exercício analítico em torno da representação e construção da realidade social constitui uma preocupação dos homens ao longo da história, e nessas construções e representações sociais, o termo elite é, e continuará a ser, uma das que, desde as suas primeiras elaborações, vem tendo reformulações, devido a sua natureza controversa entre os acadêmicos, pelas múltiplas formas de abordagem dos estudiosos ao tema. Este artigo propõe analisar o processo de formação e recriação da elite política na Guiné-Bissau. Além disso, por proposta um breve "estado de arte" dos estudos das elites, aprofundando-se na questão das elites em África e, em especial, na Guiné-Bissau. Buscou-se compreender os mecanismos pelos quais se cria e recria esta elite; as suas estratégias de distinção e manutenção da sua posição social. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, de análise da produção bibliográfica existente sobre o tema, com o objetivo de criar uma análise que estabeleça um "estado da arte" sobre a questão. Os resultados evidenciam que no contexto guineense, a elite política emergiu em contextos distintos e foi influenciada pelas práticas culturais endógenas africanas, arabo-muçulmanas e europeia-cristãs.

PALAVRAS-CHAVE
Elite política; Guiné-Bissau; Constituição; Composição

RESUMU
I tem, na tudu sociedadi di pekaduris, certos grupos ku ta konsigui manti certus diritus ku ta pirmiti elis tene facilidadi dentru di ce kumunidadi, pabia di ce ce kapital social, político, econômico, religioso, cultural i/ou educacional. Papia sobri representason i kumpu realidadi social i di preukupason di pecaduris disna ki história, i ne kumpu e representason social, termo elite i sedu, i na continua sedu, um di kilis ki, disna ki kunsa pensadu, i continua na n'ganha nobu forma, pabia di contradison ku existi entri acadêmicos i di manga di formas ki ta abordadu pa kilis ku ta studal. Es artigu i na misti analisa kuma ki acontici formason i reformason di elite política na Guiné-Bissau. Pa kila, i na tenta comprendi kuma ku es grupu ta surgi i kuma ku e ta consigui surgi di nobu; kal ki manera ku ta fasi elis e sedu diferenti i kuma ke ta manti se pusison na sociedadi. Pa fasi e tarbadju i usadu método qualitativo, di analisi di tarbadjus ku tarbadja ku es tema. Resultadus ta mostra di kuma, na Guiné-Bissau, elite política criadu na diferentis mumentus i tambi i tene influencia di praticas culturais di africanus, di arabi-musulmanus i di kriston-europeu.

PALABRAS-IMPORTANTE
Elite política; Guiné-Bissau; Criason; Composison.

* Bacharel em Humanidades, graduado em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), mestrando em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: eurizandogomescaomique@gmail.com

Political elite in Guinea-Bissau: formation and recreation

ABSTRACT
In all human societies, there are some social segments that retain certain privileges and have greater facilities in terms of social mobility, due to their social, political, economic, religious, cultural, and/or educational capital. The analytical exercise around the representation and construction of social reality constitutes a concern of men throughout history, and in these constructions and social representations, the term elite is, and will continue to be, one that, since its first elaborations, has had reformulations, due to its controversial nature among scholars, due to the multiple ways scholars approach the theme. This article proposes to analyze the process of formation and recreation of the political elite in Guinea-Bissau. It sought to understand the mechanisms by which this elite is created and recreated; its strategies for distinction and maintenance of it social position. A qualitative approach was used, analyzing the existing bibliographic production on the subject, with the objective of creating an analysis that establishes a "state of the art" on the issue. The results show that in the Guinean context, the political elite emerged in distinct contexts and was influenced by endogenous African, Arabo-Muslim and European-Christian cultural practices.

KEYWORDS
Political elite; Guinea-Bissau; Constitution; Composition.

Introdução

Existem em todas as sociedades humanas segmentos sociais que resguardam certos privilégios e uma maior facilidade na mobilidade social, devido ao seu capital social, político, econômico, religioso, cultural e/ou educacional. A análise e interpretação dos mecanismos pelos quais esses atores estabelecem a distinção em relação a outros atores da sociedade, e pelos quais mantêm a sua posição social, tem atraído a atenção de muitos acadêmicos. Este artigo é marcado na sua análise pela historicização dos processos de formação, manutenção e emergência da elite política em distintos contextos históricos na Guiné-Bissau. Verificou-se que a formação de elite é sempre permeada por relações de poder envolvendo a construção e projeção das narrativas discursivas capazes de legitimar a sua posição e, consequentemente, permitir a sua perpetuação.

Mesmo tendo traços similares na sua atuação e táticas de sustentação, as elites diferem no plano intra e interestatal. Aliás, o termo elite não representa uma entidade necessariamente homogênea, ele engloba uma cifra heterogênea de sujeitos sociais. Tais sutilezas são determinadas tanto pelas bases fundantes da sua posição quanto pela natureza do seu quadro de legitimação. O poder material e simbólico constitui elementos, por excelência, de sua criação e recriação.

No continente africano, as elites emergiram em contextos distintos e foram influenciados pelas práticas culturais endógenas africanas, árabo-muçulmanas e europeia-cristãs. Posto isto, indagamos o seguinte: de que forma se deu o processo de formação da elite na Guiné-Bissau? O trabalho propõe analisar as perspectivas existentes sobre a formação da elite na Guiné-Bissau, buscando identificar a sua diversidade, disputa e estratégias de sobrevivência. Para respondermos a nossa pergunta central, utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico para coleta dos dados e a técnica da análise do discurso para interpretar os dados conseguidos. Estruturalmente, o artigo está dividido em quatros partes. Na primeira parte, apresentação do artigo. Na segunda, fez-se uma discussão teórico-conceitual da elite, na terceira abordou-se as elites no contexto africano e na quarta e última parte, discutiu-se a elite política endógena na Guiné-Bissau.

1.Elite: discussão teórico-conceitual

Etimologicamente, o termo **elite** surgiu do antigo particípio passado do feminino do verbo latino ***elire***, sendo que a sua carga semântica em português significa eleger, usado desde do século XII. No entanto, com o passar do tempo, concretamente no século XIV, adquiriu novas atribuições e sentidos, entre os quais: do eleito, escolhido, eminente, distinto etc. Essas designações visavam, nesse horizonte temporal, qualificar o melhor dentro de uma sociedade ou em qualquer domínio da atividade social (BARNABÉ, 1999, p. 2).

Os estudos clássicos sobre a teoria das elites tiveram grandes avanços depois de serem traduzidos para inglês as obras de Vilfredo Pareto (*Mind and Society*, editado em 1935), de Gaetano Mosca (*The Ruling Class*, em 1939). A partir dessas traduções, a teoria das elites ganhou novas formulação e sistematização nos Estados Unidos (PERISSINOTO; CODATO, 2008, p. 7),

> [...] a teoria das Elites conquistou verdadeira cidadania na ciência política contemporânea, renascida e renovada nos Estados Unidos, desde o momento em que foi acolhida, reelaborada e divulgada por Harold D. Lasswell, mais ou menos pela mesma época em que foi introduzido entre os estudiosos americanos e ampla e acirradamente discutido, através da afortunada tradução inglesa, o Trattato de Pareto (1935). Numa das suas obras principais, Who gets what, when, how (Quem obtém o quê, quando e como, 1936), o primeiro capítulo "Elite" se abre com estas palavras: "O estudo da política é o estudo da influência daqueles que a exercem [...].

> Aqueles que têm influência são aqueles que tomam a maior parte daquilo que se pode tomar. (Bobbio, 1998, p. 387).

De acordo com esses teóricos classistas, incluindo Robert Micheles *(Sociologia dos Partidos Políticos)*, conhecidos como pais da teoria das elites, ao abordarem o termo numa dimensão política consideram o termo elite como definindo um grupo minoritário que controla os lugares cimeiros da tomada de decisões políticas importantes numa determinada sociedade. Além disso, a diferença entre o grupo minoritário e as massas estão inerentes a organização e o uso da racionalidade como frisa Michels:

> (...) a democracia exige a organização que, por sua vez, conduz de modo necessário para a oligarquia. Os homens designados em princípio para servir aos interesses da coletividade, rapidamente desenvolvem interesses próprios, opostos a dita coletividade (BARNABÉ, 1999, p. 238).

Na sua obra *Power and society (poder e sociedade, 1950),* em colaboração com Abraham Kaplan, H. D. Lasswell define a elite como um grupo de indivíduos que detêm maior poder numa determinada sociedade, seguido por uma elite média, formada por grupos que detêm um poder inferior e, por último a massa, grupos que têm um poder ainda menor. Laswell pretendia com essa formulação considerar que os membros que constituem a elite são altamente organizados, e numericamente de menor volume do que a massa. Ele conseguiu distinguir vários modelos de dominação do poder dentro de uma sociedade, que são exercidos e controlados por diferentes grupos de elite (BOBBIO, 1998, p. 388).

Uma das obras sobre a teoria das elites que ganhou maior destaque foi *A elite do poder,* de Charles Wright Mills (1916-1962), que ao analisar a conjuntura social dos Estados Unidos da América, conceitua a elite como o grupo que detém a maior parte do poder numa sociedade, definida como a posse de dinheiro, poder e prestígio e todas as formas de vida da sociedade. Porém a configuração desse grupo para Mills é mais amplo.

> (...) a elite não é simplesmente constituída dos que têm o máximo, pois não o poderiam ter se não fosse pela sua posição nas grandes instituições, que são as bases necessárias do poder, da riqueza e do prestígio, e ao mesmo tempo constituem os meios principais dos exercícios do poder (...) (MILLS, 1975, p. 17-18).

Apresentadas as diferentes dimensões que caracterizam as elites ou elitismo, percebe-se, no ponto de vista do autor, que os detentores do poder são os indivíduos ou grupos que conseguem concretizar seus desejos, mesmo contra a vontade ou resistência

de outros. Por isso, Mills aponta que ninguém pode ter domínio do poder sem controlar ou ter acesso ao comando das principais instituições, porque é através dela que lhes atribuem o título de poderosos (MILLS, 1975, p. 18). À tese de Mills não é dado todo o mérito de proporcionar a construção de uma série de questões importantes e essenciais, como destaca Busino:

> A obra de Mills deu origem a um debate apaixonado em que a moderação, cortesia e o sentido da ponderação, tão caros aos universitários, foram postos de lado. Os radicais atacaram a própria concepção que Mills tinha do poder, bem como a sua interpretação da estrutura da sociedade americana. os universitários contestaram a noção de elite e a tese da unidade; outros criticaram-na fortemente, baseando-se na existência de conflitos permanentes entre as três categorias dirigentes. (...) (BUSINO, 1996, p.70).

2. Do ortodoxismo ao heterodoxismo analítico: críticas a Teoria da elite

A contradição sobre o conceito de elite ou das elites foi duradouro e consequentemente foi muito funcional. De um lado os autores que preferiam o abandono dos estudos sobre as elites ou classes dominantes, dando prioridade à análise dos processos decisórios e à possibilidade de debater melhor assuntos ligados a compatibilidade de interesses e solidariedade entre as elites e a real ligação com as massas. Por outro lado, existiam aqueles críticos da teoria da elite que não concordavam com o conceito de poder apresentado por alguns estudiosos das elites, principalmente no caso de C. Wright Mills (BUSINO, 1996, p. 72).

Pode-se constatar nos estudiosos críticos das elites três perspectivas diferentes: o estruturalismo marxista, o institucionalismo de escolha racional e a sociologia relacional do estudioso francês Pierre Bourdieu. O anti-elitismo do marxismo estruturalista, com destaque para o pensamento de Nicos Poulantzas aponta a incoerência teórica e política que se baseava em levar para dentro do marxismo a problemática dos debates sobre elites políticas. O termo dessa recusa se resumia nos seguintes termos:

> (i) o funcionamento do Estado capitalista e o seu caráter de classe devem ser explicados a partir dos vínculos objetivos existentes entre essa estrutura específica e a sociedade capitalista; (ii) desse ponto de vista, os indivíduos que controlam os principais postos do aparelho estatal (a burocracia), independentemente de sua origem social, crenças coletivas e motivações subjetivas, estão destinados a reproduzir a “função objetiva” do Estado, que consiste em manter a coesão de uma formação social baseada na dominação de classe; (iii) conclui- se, então, que as questões

> centrais para o pesquisador de orientação marxista devem ser "que relações sociais o Estado reproduz?" e "com que fins?" e não "quem governa?", "quem decide?", "quem influencia?" etc., já que o que importa, na realidade, são os efeitos objetivos das decisões políticas e não as intenções subjetivas dos decisores. (PERISSINOTO; CODATO, 2008, p. 8).

Os institucionalistas de escolha racional, estabeleceram que as circunstâncias institucionais são a variante independente que explica o procedimento de autores políticos apresentados como racionais, ou seja, a conduta dos autores deve ser analisada de acordo com as regras que geracionais de uma determinada instituição. Sendo assim, para os apologistas desta teoria, não se torna pertinente o conhecimento da história desses indivíduos/autores ou agentes políticos, porque na presença de uma norma que rege as condutas destes políticos/sociais, independentemente da sua origem, classe ou valores sociais ou políticos eles agirão da mesma forma (PERISSINOTTO; CODATO, 2009, p. 250). Por último, a terceira perspectiva crítica sobre as teorias das minorias surgiu com base na crítica da sociologia relacional de Pierre Bourdieu. Bourdieu defende o seguinte:

> (...) a Sociologia deve promover uma ruptura com a visão "essencialista" encontrada em pesquisas influenciadas pela problemática elitista e pelos adeptos do método prosopográfico. Esses estudos, ainda segundo Bourdieu, começam em geral definindo uma dada "população" para, em seguida, estudar os atributos (em sua linguagem: o capital econômico, social, político, cultural etc.) dos agentes que a compõem. (BOURDIEU, 1989 *apud* PERISSINOTTO; CODATO, 2009, p 251).

As críticas acima expostas, certamente contribuem para aprimoramento da discussão sobre a teoria das elites e, em certo modo, são consideradas válidas, porém não implica no abandono da teoria das elites. Além disso, com base nos estudos contemporâneos constata-se a ideia de existência de uma minoria que governa a maioria. Com isso, mesmo com as formulações críticas sobre o conceito das elites, elas continuam a resistir as reformulações na ciência política e sociologia.

As narrativas contemporâneas sobre a teoria das elites proporcionaram novas formulações não unívocas das minorias dominantes. Essa geração não se limitou em reproduzir, como se pode observar, o formato clássico anticlassista marxista conceituado por Mosca, Pareto e Michels sobre as elites, porém envolveram outros grupos nesse pluralismo conceitual das elites. Uma adequação do termo elite, no caso dos historiadores, pode contribuir com base numa microanálise dos grupos sociais, sobretudo, na sua diversidade, nas relações e nas trajetórias do mundo social. Essas perspectivas

não são diferentes daquelas utilizadas nas ciências sociais contemporâneas, possibilitando assim uma compreensão mais refinada dos grupos situados no topo das organizações sociais e, também, entender as complexidades das suas ações e os seus laços com diferentes camadas da sociedade (HEINZ, 2006, p. 8).

A nova concepção contemporânea dos historiadores das elites, com base nos métodos da prosopografia ou das biografias coletivas, pode ser entendida como um mecanismo com foco sociológico e que pode ser utilizada em pesquisas históricas. Este modelo procura descrever as características coletivas de uma determinada sociedade em recorte temporal histórico. Neste caso, o método da prosopografia ajuda a traçar elaborações de modos sociais de um grupo social, abrangendo categorias profissionais históricas com ênfase no modelo de recrutamento, seleção e a forma de reprodução dos indivíduos (HEINZ, 2006, p. 9).

Diante disso, percebe-se que os autores contemporâneos da teoria das elites não se limitaram em firmar o conceito classista das elites, mas sim, procuram trazer novas perspectivas em busca de novos traços desse grupo assente nas relações coletivas. A nova dinâmica contemporânea deu novas possibilidade de debate sobre a temática, mas não escapou de controvérsias e formulações que sempre fizeram presente na evolução histórica do conceito.

Portanto, apesar de existirem divergências entre os teóricos do conceito de elite ou elitismo, repara-se que todos eles não refutaram a detenção do poder numa sociedade por grupos minoritários, apesar da existência de várias dimensões que possibilitam o controle do mesmo. É neste sentido que segue este artigo, ao entender como elite grupo minoritário que através das várias dimensões da organização de uma determinada sociedade ou grupos conseguem o controle e a manutenção do poder.

3.Elites na África

Desdobrar um debate reflexivo sobre as diversas dimensões extra conceituais voltadas ao continente africano, torna indispensável a compreensão dos limites e possibilidades que os conceitos produzidos exterior à continente podem ser pertinentes para o processo de produção de conhecimento e de análise sobre a realidade africana, bem como a forma como são apropriadas por estudiosos africanos e africanistas. Sobre esse assunto, Paulin Huntoudji (2008) sublinha que, não obstante um grande avanço na produção de conhecimento, o continente africano ainda se encontra numa larga

desvantagem para atingir um processo autônomo de produção de conhecimento. Chama atenção para uma mudança paradigmática na forma de produção cientifica referente ao continente, que deve possuir um viés endógeno, ou seja, deve ser voltada para os interesses africanos e não ocidentais.

Nas últimas décadas, foram produzidos inúmeros trabalhos científicos com cariz endógeno, isto é, estudos com perspectivas direcionadas para as realidades africanas. A abordagem aqui pretendida orienta-se com base num diálogo entre os autores africanistas e africanos sobre os trabalhos desenvolvidos no continente acerca das elites alicerçadas nas realidades locais. Entre as referências sobre estudo das elites na África, figura-se a obra de Tessy D. Bakary, As Elites africanas no Poder, publicado em 1990, e onde o autor traz um panorama histórico sobre o início dos estudos das elites na África subsaariana, que remontam aos anos de 1940, aprofundando-se em meados dos anos 50 e 60. O mesmo assevera que esses estudos multiplicaram, sobretudo no período pós-independência, principalmente com a criação dos novos estados.

Com o decorrer do tempo, esses estudos perderam interesse devido ao surgimento das novas temáticas emergentes como a construção nacional, a modernização, o desenvolvimento político, partido único, golpes militares, etc. Após meio século da publicação dos primeiros trabalhos sobre a elite, surgiram novos interesses em pesquisar as mulheres e homens que estão liderando os estados recém independentes, pelo que desde então surgiram vários estudos sobre as lideranças africanas (BAKARY, 1990, p. 3).

Os anos 90 foram um período de renovado interesse nos estudos sobres as elites africanas, motivados pelas novas dinâmicas sociais. Nesta época, o continente é marcado por grandes transformações e mudanças em vários níveis, razão pela qual, suscitou a nova vocação de estudos e de abordagens voltadas para as camadas inferiores da sociedade, incluindo as mobilizações dos movimentos sociais. A nova tendência tinha duas perspectivas de abordagem, por um lado estes estudos ligados ao abandono das temáticas das elites dominantes, priorizando as camadas sociais inferiores; a segunda perspectiva desenvolvia estudos ligados a elite dirigente com ênfase no prisma jornalística sobre autobiografia dos dirigentes africanos (CARDOSO, 2002, p. 4-5).

Perante o exposto, compreende-se que, no contexto africano, as abordagens sobre as elites africanas, principalmente sobre aqueles detentores do poder, sofreram grandes transformações. A criação dos movimentos revolucionários, fez com que surgissem novas elites, a quem se designou por líderes revolucionários e, no decorrer das lutas, formaram-

se novos grupos de lideranças que ocupavam diferentes franjas do braço revolucionário. Acrescente-se ainda a lista as elites oriundas dos processos pós-independência e das aberturas democráticas visando os multipartidarismos.

O estudo sobre a dinâmica e modificação das elites africanas infere a pertinência de elaborar um estudo sócio-histórico sobre as elites na África. A propósito, o termo elite carece de uma definição unívoca nas literaturas africanistas. De acordo com Bakary, nem as teorias sociológicas conseguem oferecer um conceito unânime, razão pela qual, no que toca ao continente africano, não há existência de consenso sobre a sua utilização. O mesmo afirma que, certamente, existem elites em África: tradicionais, modernas, etc. Para alguns estudiosos, as elites são designadas por “burgueses” constituindo mesmo verdadeiras classes dominantes, enquanto para outros constituem embriões de classes sociais (BAKARY, 1990, p. 8-9).

Posto isto, o caso africano nos remete a compreender a dificuldade em encontrar um esboço uniforme, entre os estudiosos, de conceito de elite. Portanto, a abordagem aqui pretendida sobre o conceito das elites, baseia-se numa perspectiva dinâmica, flexível e pluralista que considera não só a dimensão analítica focalizada nas autoridades do quadro estatal moderno, mas também as instituições e lideranças endógenas africanas. Parte-se do princípio de que quando a possibilidade de mobilidade social e o poder decisório é restrita a um grupo de indivíduos, por conta de um status social fundamentado em termos de quadro normativo legal ou normativo costumeiro, está-se perante uma criação da elite.

4.Elite política na Guiné-Bissau: constituição e composição

Todas as sociedades ao longo da história formaram e recriaram as formas de organização das suas comunidades nos seus diferentes campos, tais como o sistema político, o econômico, entre outras dimensões sociais. De acordo com Dias (2008), as organizações criam as sociedades ou outros tipos de relações humanas, assim possibilitando a articulação de sistemas sociais em que cada indivíduo ou determinados grupos assumem papeis que visam a manutenção da comunidade.

As organizações objetivam a transformação de uma sociedade em várias dimensões da sua sociabilidade: na organização política, na organização econômica e cultural, etc. Vale salientar que a transformação dessas dimensões sociais só será possível através de princípios ou diretrizes que permitam o funcionamento da mesma.

Dentre essas formas organizacionais surgiu a criação de modelos de organização política que, por sua vez, deram origem a elite política.

Na sua obra “Representação e confinação de estrutura sociais na Guiné-Bissau: uma abordagem sobre conflitos e consensos” Butiam Có (2010), admite que a história dos grupos que constituem o tecido social guineense resulta de guerras, conquistas e, também, de algumas experiências de convivência harmoniosa e sociocultural. Atualmente, a Guiné-Bissau está dividido por oito regiões, e por elas, está espalhado.

> [...] Este mosaico é constituído, por um lado, pelos muçulmanos (liderados maioritariamente pelos Fulas, Mandingas e Biafadas), por outro, pelos animistas (liderados maioritariamente pelos Balantas, Manjacos, Pepeis e Mancanha). Existe ainda o grupo dos crioulos, que não se identificam etnicamente, sendo produtos de mestiçagem étnica e racial, e professam em boa parte a religião cristã. O grupo étnico dos crioulos é aqui entendido como uma estrutura social constituída essencialmente por indivíduos mestiços, cabo-verdianos ou seus descendentes, lusoafricanos, e alguns autóctones que, pelo seu estatuto social, deixaram de se identificar etnicamente. A formação e sedentarização de boa parte destes grupos étnicos, no espaço territorial guineense, também se deve as migrações e mobilidades internas, sendo algumas delas provocadas pelas perturbações da luta de libertação nacional [...] (CÓ, 2010, p. 6).

Além da distribuição geográfica, o censo de 2009, estima a existência de uma cifra de 27 a 40 povos nesse país,

> [...] Fula (28,5%), que vive essencialmente no leste do país – Gabú e Bafatá, seguida da etnia Balanta (22,5% da população) que se encontra principalmente nas regiões sul (Catió) e norte (oio), a Mandinga com 14,7%, no norte do país, a Papel com 9,1% e a Manjaca com 8,3%. Com expressão mais reduzida encontramos ainda as etnias Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (como o próprio nome indica vive no arquipélago dos Bijagós e representa 2,15% da população total), Felupe com 1,7%, Mansoanca (1,4%) ou Balanta Mane com 1%. as etnias nalu, saracole e sosso representam menos de 1% da população guineense e 2,2% assume não pertencer a qualquer etnia. a sua distribuição geográfica tem razões históricas, mas também se relaciona intimamente com as atividades tradicionalmente praticadas por cada uma delas. os Balantas, os Manjacos, os Mancanhas e os Papeis encontram-se predominantemente nas zonas costeiras e cultivam o arroz nas bolanhas. os Papeis são os grandes produtores de caju, por excelência, uma das maiores fontes da economia nacional. Por sua vez os Fulas dedicam-se essencialmente ao comércio e à criação de animais. os Bijagós são pescadores por excelência, já os Mandingas trabalham principalmente no comércio e na agricultura (BENZINHO; ROSA, 2015, p. 16).

Além das diversidades mencionadas, estes grupos proporcionaram ao país um legado cultural baseado na conjugação pluricultural das diferentes formas de manifestação artísticas baseadas nas diferentes tradições e costumes. Por outro lado, Araújo (2012), considera que o enriquecimento da cultura guineense é o resultado de várias matrizes, nas quais estes povos se manifestam, através de elementos como a língua, danças, artes em geral, escultura de madeira e de metais, etc.

As zonas litorâneas são caracterizadas de região com florestas, de extensos rios onde predominam mangues, bolanhas, etc. São territórios sob o domínio dos balantas, manjacos, mancanhas, papéis, beafadas, felupes, baiotes, banhuns, nalus, sossos e os bijagós habitantes dos arquipélagos dos Bijagós e das ilhas próximas das costas. As mesmas, dispõe de condições favoráveis para o cultivo de arroz, exploração e retirada de azeite e do vinho (olho de palma), do sal, além das pescas e de extração de mariscos (FRANCO, 2009, p. 25). Além do mais, são consideradas animistas devido ao modelo de convivência animista de cunho comunitário (LOPES, 1982, p. 19).

Entre os povos que habitam no interior do país encontram-se os "fulas e mandingas", caracterizados pela submissão a religião islâmica resultante da expansão do Islã no continente africano desde o século VII. Estas comunidades tinham um sistema altamente estratificado, composto por nobres, ferreiros, pessoas comuns, escravos, etc. Ao contrário dos povos que habitam o litoral, as atividades como a agricultura, a pecuária e, principalmente no cultivo de arroz (lavra, plantação e colheita), eram da responsabilidade das mulheres, sendo normalmente apoiadas pelos adolescentes de ambos os sexos, na plantação de sementes, limpeza e corte das ervas que prejudicam o crescimento das colheitas, cuidado com as hortas, ordenamento das vacas, etc. (FRANCO, 2009, p. 30-31).

A expansão desses povos para as regiões que hoje são a Guiné-Bissau ocorreu com a expansão e apogeu do Império do Mali e dos Fulas durante o século XV, principalmente com a conquista de Futa Djalon pelos Fulas no século XIX (LOPES, 1982, p. 19). A expansão possibilitou a formação e composição das elites políticas endógenas e pré-coloniais na Guiné-Bissau que é o objeto de análise do artigo. Uma das principais áreas científicas que se propôs estudar os sistemas políticos no continente africano é a antropologia, onde encontramos a obra clássica, de Meyer Fortes e E. E. Evans-Pritchard, "*Sistemas Políticos Africanos", datada* de 2010. Os dois estudiosos, ao abordarem sobre os sistemas políticos africanos, destacaram duas categorias principais. A primeira

categoria refere-se aos grupos com sistemas políticos centralizados, em que se engloba um sistema administrativo e instituições judiciais. A segunda categoria contempla os sistemas políticos não centralizados, porém compostos de aparatos administrativos e de instituições judiciais. Ou seja, nesses sistemas não existe grau de hierarquização (FORTES; PRITCHARD, 2010, p. 66).

Ao contrário de Fortes e Pritchard, Muiu e Martin (2010, p. 23) consideram o sistema político africano como sendo uma estrutura que se baseava num sistema de parentesco e de linhagem (ascendência comum), legitimada por um mito fundante. Assim sendo, essa estrutura se dividia em três aspectos: primeiro aspecto, aquele que se sustenta no controle e nos equilíbrios. O segundo aspecto está vinculado a sucessão política que, de uma forma atenta, foi institucionalizada na família ou clã, e a concorrência dos grupos pelo poder foi minorado e, por último, ao terceiro aspecto está inerente a política de base que se resumia na assembleia da aldeia, onde as decisões mais relevantes sobre a comunidade eram tomadas. Porém, nessas sociedades, alguns sistemas políticos são mais elaborados e institucionalizados do que outros.

Percebe-se que esses grupos desenvolveram diferentes formas de organização política, econômica e social. Portanto, com o exposto, e levando em consideração a perspectiva sobre os sistemas políticos africanos proposto por este artigo, e que coincide com aquela apresentada por Muiu e Martin, pode-se afirmar que a dicotomia defendida por Fortes e Pritchard não se configura analiticamente apropriada para pensar as sociedades africanas (divisão entre sociedades com e sem Estado). Portanto, a emergência da elite política na Guiné-Bissau deu-se em contextos distintos resultantes de influências de várias práticas culturais endógenas africanas, arabo-muçulmanas e europeia-cristã permitindo a formação de diferentes estruturas de representação social ao longo da história.

5.A elite endógena e pré-colonial na Guiné-Bissau: uma abordagem histórica

No debate conceitual de elite, ou elites, ainda não foi possível encontrar uma definição uniformizada. A mesma dificuldade se observa, no caso africano, em enquadrar grupos que podem ser designados de elites, principalmente, quando se refere às autoridades locais na África em períodos anteriores ao encontro com os europeus. Cardoso (2004) aponta que muitos dos estudos realizados sobre as lideranças africanas são baseados no “estudo institucional” das sociedades modernas em África.

Propomos uma breve análise do estado do conhecimento atual sobre a formação das elites na Guiné-Bissau, a partir de uma abordagem sócio-histórica e contextual que analisa as instituições políticas formadas no período pré-colonial. O conceito das elites é aqui pensado numa dimensão dinâmica, flexível e pluralista que considera não só a dimensão analítica focalizada nas autoridades do quadro estatal moderno, mas também as instituições e lideranças endógenas guineenses.

Para uma melhor compreensão do processo de formação de elite na Guiné-Bissau, é preciso identificarmos os atores que ao longo dos séculos tiveram forte influência na forma de organização social e na definição das comunidades locais, o que designaremos neste trabalho de “elite locais”. Impende salientar que trabalhar única e exclusivamente as estruturas políticas contemporâneas, nos impedirá de entender a complexidade dos atores envolventes no processo decisório e a influência que cada um exerce no contexto sociopolítico atual do país.

No caso da Guiné-Bissau, Lopes (1982), considera o império do Mali como sendo o epicentro da política nessa região durante o seu apogeu, nos séculos XIII e XIV. O autor descreve o império do Mali como uma instituição ligada à epopeia mandinga na figura de Sundyata, a quem é atribuído o título de fundador do império em 1235, derrotando Soumaoro Kante na batalha de Kirina, o que possibilitou o surgimento de um Estado cuja capital, Niani, se situava no sul do território que hoje faz parte da Guiné-Bissau.

Os mandingas são considerados como um dos povos invasores, deslocados do interior do continente africano, empurrando grupos de pequenos povos para a costa litoral, juntamente com os fulas que partilharam da mesma experiência. Porém, a principal diferença que caracteriza os povos vindos do interior e aqueles empurrados para as costas litorâneas se baseava na origem política. Os primeiros tinham uma organização estatizada, segundo o padrão das sociedades islamizadas, caracterizada pela centralização da política e pela divisão de classes, enquanto que o segundo grupo se distingue dos primeiros pela fraca centralização e estratificação política e social (LOPES, 1982, p. 8).

No que toca a essa região mencionada, as narrativas históricas apontam para uma profunda influência do império do Mali, que se estendia ao litoral entre os séculos XIII-XIV, proporcionando a unificação do espaço geográfico e do poder político. Com a chegada dos portugueses, que deram importância a relação comercial e política com os Estados situados na costa, a estrutura unificada dos mandingas entrou em estado de

fragmentação, enfraquecendo a região e o poder político central a partir de meados do século XVI, quando, no entanto Kaabu já tinha conquistado a sua autonomia, ainda que mantendo uma relação simbólica com o imperador do Mali (SILVA; SANTOS, 2014, p. 22).

> Certo e seguro, foram os Mandingas que se impuseram como etnia guerreira e o seu predomínio político, religioso e cultural foi indiscutível até a grande pressão dos fulas que no século XIX alteraram o mosaico étnico guineense, reduzindo drasticamente o poder dos Mandingas e pondo em movimento um conjunto de importantes etnias ao tempo e no presente, como os Balantas, os Beafadas, os Manjacos e até as etnias hoje menos significativas, casos dos Nalus (SILVA; SANTOS, 2014, p. 22).

Com a queda, e consequente desestruturação, do Império do Mali, os costumes mandingas não desapareceram, mas foram preservadas pela tradição oral de outros grupos na região. Lopes (2005) enfatiza que diversas obras têm se defendido que Kaabu seria o verdadeiro herdeiro da tradição do Mali, em termos da organização política. Presume-se que, com apogeu do Estado Malinke, e depois Kabunké, dominando esses espaços, os povos que hoje fazem parte da população guineense foram obrigados a submeter-se a uma dominação cultural e política. Nessa conjuntura de relações de poder, pode-se pressupor a existência de dominantes e dominados no percurso histórico do território que hoje é a Guiné-Bissau.

A análise de Lopes (1982) segue a definição de sistema estatal perspectivada por Vansina, Mauny e Thomas, que consideram o aparato estatal de uma estrutura política definida pela diferença de “status” entre governantes e governados, ou seja, um sistema que não se limita somente na ligação de parentesco, mas se entende numa base territorial. O outro aspeto que este sistema oferece é o nível elevado das instituições políticas, entre os quais há sujeitos munidos de poderes seculares que são exercidos sobre outras pessoas nas limitações territoriais conferidos, além das sanções que são impostas em caso do não cumprimento das normas estabelecidas. Este postulado coexiste com a noção de elite ou das elites no poder que seguimos na nossa análise, que se foca nos seguintes questionamentos: as elites locais ou chefias locais na Guiné-Bissau, de onde vieram? Como se constituem? Como se substituem? Quais são as ligações relacionais na influência, no simbolismo, no social e no transcendental?

A diversidade e dinâmica que se contemplam nas sociedades africanas, bem como o conceito de elite política seguido neste artigo, e que se aplica ao contexto guineense, nos possibilita inferir que a gênese das elites no atual território guineense é muito anterior

a formação da elite política contemporânea. Existem poucos estudos sobre os diferentes grupos de elites no país, embora reconheçam-se os esforços que estão sendo desenvolvidas no campo investigativo e de estudos similares; e também, dos obstáculos que, em várias vertentes, impedem o desenvolvimento normal das investigações.

Uma das abordagens sobre a temática em análise é a obra *"A Formação da Elite política na Guiné-Bissau",* obra de 2002 da autoria de Carlos Cardoso, que defende que, na Guiné-Bissau, o processo da formação da elite política compreende três momentos: "1) a implantação efetiva do colonialismo 2) o fim da luta armada e os primeiros esforços de construção nacional e 3) a vaga de liberalização que teve início nos anos 80 e culminou com a abertura ao pluralismo político. (...)" (CARDOSO, 2002, p. 10). Embora o autor tenha apresentado um trabalho bem aprofundado sobre a formação da elite política na Guiné-Bissau, entende-se que ao fazer o recorte temporal em que se deu a formação da elite política na Guiné-Bissau, se isenta de tratar das elites tradicionais, ao deixá-las de fora desse processo, com a justificativa de:

> Como reconhecem os historiadores, à chegada dos primeiros europeus à Costa da Guiné, os povos autóctones que viviam nestas paragens estavam organizados em grupos étnicos mais ou menos fechados, possuindo cada um o seu próprio "chão" (território), uma organização social e política própria e uma economia de subsistência que garantia uma relativa autonomia a cada um deles. Embora ainda esteja por fazer a história política destes povos e do que mais nos interessaria no quadro deste estudo, a evolução do sistema político destas sociedades, sabe-se que cada uma delas produziu uma forma específica de organização do poder que, entre outros aspectos, era o reflexo do grau e da sua forma de estratificação social. Se exceptuarmos a influência das sociedades islamizadas, podemos identificar três traços distintivos que marcavam estas sociedades do ponto de vista da sua organização política: 1) fraca estratificação e hierarquização política e 2) baixo nível de centralização do poder político e 3) uma fraca e até ausente elite política digna desse nome. (CARDOSO, 2002, p. 11).

Quando se reflete sobre as chefias locais ou as instituições políticas que foram desenvolvidas antes do contato com os europeus, distanciando-se assim das narrativas que resumem a história africana como parte da emergência contratual com os povos europeus, entende-se que ao abordarmos as elites locais africanas não nos limitamos somente ao *status* definidos pelas teorias classistas sobre as elites do poder, mas focamos em vários aspetos inerentes a organizações políticas desenvolvidas em diferentes formatos e sustentadas de legalidade normativa e peculiar a cada contexto.

Entende-se, na obra de Carlos Cardoso, a ideia de que estas chefias da África subsaariana estavam longe de serem reconhecidas características de uma história política a desenvolver, por uma fraca estratificação e hierarquização política, baixo nível de centralização do poder político e uma ausência de elite política. A dúvida, no entanto coloca-se: quais os critérios seguidos pelo autor para considerar a existência de fraca estratificação e hierarquização política, centralização do poder político e a ausência da elite política? A respeito desta questão, Djaló (2012) traz uma abordagem analítica e sustentável sobre as sociedades negras africanas e suas organizações políticas defendendo que quando nos referimos a chefias locais "ditas tradicionais", estamos nos referindo às pessoas ou grupos que são investidos legalmente de poder político ou qualquer tipo de poder nessas sociedades.

Através de uma análise sociopolítica e religiosa dessas sociedades qualificadas como "sociedades tradicionais", alguns investigadores deparam com dificuldades de pesquisa, na compreensão das particularidades do poder político dessas mesmas sociedades e pela forma como elas são atribuídas aos indivíduos em função das suas posições espirituais. Num ponto de vista mais alargado, Djaló reitera que essas autoridades "tradicionais" são representadas por indivíduos ou grupos investidos de responsabilidades de variantes diferentes; "num sentido mais restrito, tratar-se-à mais particularmente das autoridades políticas, agindo como tais na sociedade; é este sentido que lhe daremos (...)" (DJALÓ, 2012, p. 78). Na mesma linha analítica, Muiu & Martin (2010), sublinharam que:

> [...] os sistemas e as instituições políticas baseavam-se no parentesco e na ancestralidade (linhagem) informada por um mito fundador. Baseavam-se também em costumes e tradição em que as constituições não foram escritas. Membros da comunidade aprenderam a sua história através da tradição oral que foi transmitida de geração em geração para geração. Na África Ocidental, os griots (praise-singers) foram fundamentais para manter a memória da comunidade (MUIU & MARTIN, 2010, p. 4).

A falta de atenção com relação aos atores do sistema político endógeno e o emaranhado de forças concorrentes nas estruturas organizacionais africanas, levaram alguns autores a desencadear análises poucos precisos do sistema político africano e os seus autores. Esse exercício analítico requer a compreensão das estruturas africanas, suas dinâmicas sociais e espaciais, principalmente, no que se refere aos modelos políticos. Portanto, seguimos o modelo proposto por Djaló sobre o termo "política", em que

sustenta que ela opera em uma complexidade de fenômenos “(instituições, crenças, formas de organização e de competição de grupos, etc) (DJALÓ, 2012, p. 78).

Numa perspectiva histórica, Wolfgang Leo Maar (1989) considera que o que entendemos atualmente por política é resultado de um processo longo e histórico que se desenvolveu como atividade vivenciada no cotidiano dos homens. Para o autor, “a política” se encontra em transformação, e as percepções dela, variam em cada situação; reconhecendo, por outro lado, a existência de alguns dos seus componentes que já ganharam outro status em que ela se apresenta como Estado e partidos.

Em relação às sociedades subsaarianas, Djaló considera que, as instituições desenvolvidas possuem como intuito o estabelecimento da ordem normativa e social de pessoas ou grupos num determinado quadro territorial implicando a conexão de interesse comum (DJALÓ, 2012, p. 78). Se pensarmos nessa ordem de ideia, chegaremos à inferência de que as chefias ditas “tradicionais”, gozam destes pressupostos conferidos a característica de um Estado moderno. Razão pela qual, reconhece a existência de relação de poder entre dominantes e dominados. Além disso, essas sociedades tinham diferentes formas de manifestação política, guardando cada uma a sua soberania.

Considerações finais

Este artigo teve por proposta um breve “estado de arte” dos estudos das elites, aprofundando-se na questão das elites em África e, em especial, na Guiné-Bissau. O objetivo é contribuir para maior debate sobre esta temática e, sobretudo, compreender as dinâmicas que possibilitaram a formação da elite política no contexto guineense.

Na Guiné-Bissau, os estudos sobre as elites ainda não são abundantes, uma vez que as instituições nacionais de pesquisa carecem de apoio financeiro e logístico do Estado. A maioria dos estudos sobre as elites existentes não possui um viés epistemológico e metodológico centrado especificamente nos estudos sobre as elites, ou mesmo sobre a elite política guineense.

Existem, todavia, trabalhos com vocação inerente aos estudos das elites, com perspectivas epistêmicas e metodológicas explicitamente identificáveis. Destaca-se a obra de Carlos Cardoso “A Formação da Elite e Política na Guiné-Bissau” e a de Santos Fernandes “As lideranças na Guiné-Bissau: Avanços e recuos”, que podem ser consideradas pioneiras enquanto obras com foco nos estudos relacionados a elite na Guiné-Bissau. Constatou-se que a formação da elite política no país foi marcada por

distintos períodos históricos. As primeiras lideranças políticas resultaram de uma herança e criações de organizações políticas endógenas que posteriormente ganharam diversas designações que, contemporaneamente são chamados de autoridades tradicionais.

Depois, a segunda herança resultou dos contatos que os africanos, neste caso os guineenses desenvolveram com os árabes e os europeus, criando assim a possibilidade do surgimento da elite política moderna africana e guineense que, por sua vez, o surgimento da elite política moderna ocorreu durante a efetivação e imposição da administração colonial, do surgimento dos movimentos revolucionários anti-imperialista e dos grupos oriundos da pós-independência e, por fim dos que surgiram com aderência do país a multipartidarismo e a participação social ativa dos cidadãos nas decisões políticas. Este artigo apresenta-se como uma abordagem inicial a esta temática, e visa contribuir para o debate deste tema e abrir caminho para um estudo mais aprofundado sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helmer. **O livro na Rua: Biblioteca do cidadão**. Brasília: Thesaurus Editora, 2012.

BAKARY, Tessy D. **Les Elites Africaines au pouvoir (problématique, méthodologie, état des travaux**). France: Centre D'Etude D'Afrique Noire. Institut d'études politiques de Bordeaux, 1990.

BARNABÉ, Israel Roberto**.** Elite, classe social e poder local. Araraquara: **Revista de estudo de Sociologia,** vol. 4, nº7, 1999. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/384. Acesso: 20 set. 2017.

BENZINHO, Joana. ROSA, Marta. **Guia turístico: à descoberta da Guiné-Bissau.** Coimbra: Gráfica Ediliber, 2015.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política.** 11ed.Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

BUZINO, De Giovanni. **Elites e elitismo**. Editora: Rés Formalpress.1996.

CARDOSO, Carlos. **A formação da elite política na Guiné-Bissau.** Lisboa: Editor Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), 2002.

CARDOSO, Carlos. Formação e recomposição da elite política moderna na Guiné-Bissau: continuidade e rupturas (1910-1999). **VIII congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Coimbra, setembro. 2004.

CÓ, João Ribeiro Butiam. **Representação e confinação de estruturas sociais na Guiné-Bissau: uma abordagem sobre conflitos e consensos**. Détaché à l'Université Laval au Québec (Canada), 2010.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia Organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

DJALÓ, Tcherno. **O Mestiço e o Poder: Identidades, dominações e resistências na Guiné.** Lisboa: Nova Vega, 2012.

FORTES, Meyer; PRITCHARD, Evans. **Sistemas Políticos Africanos**. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Iberoamericana, 2010.

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. **Amílcar Cabral: a palavra falada e a palavra vivida.** São Paulo: Catálogo USP, 2009.

HEINZ, F. M. (Org.). **Por outra história das elites.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Tradução de Inês Martins Ferreira, vol.80, p. 149-160, 2008.

LOPES, Carlos. **Etnia, estado e relação de poder na Guiné-Bissau.** nº 8, Lisboa: Edição: Edições 70, 1982.

LOPES, Carlos. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. Bahia: Editora Universidade Federal da Bahia. **Revista Afro-Ásia**, n. 32, p. 8-19, 2005.

MAAR, Wolfgang. **O quê a Política**. São Paulo: Editora e Livraria brasileirense, 1989.

MILLS, Wright C**. A elite do poder**. Rio de Janeiro, Zara Editores, 1975.

MUIU, Mueni Wa; GUY, Martin. **A new paradigma of the African State.** Fundi wa Africa. Palgrave Macmillan, 2010.

PERISSINOTTO, Renato; CODATO, Adriano. Classe social, elite política e elite de classe: por uma análise socialista da política**. Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 2, p. 250-259, 2009.

PERISSINOTTO, Renato; CODATO, Adriano. Dossiê "Elites Políticas". **Revista Sociologia Política**, vol. 16, nº 30, 2008.

SILVA, Francisco Henriques da; SANTOS, Mário Beja. **Da Guiné-Portuguesa à Guiné-Bissau:** um roteiro**.** Porto: Fronteira do Caos Editores Lda, 2014.

Recebido em: 04/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): CAOMIQUE, Eurizando Gomes. Elite política na Guiné-Bissau: formação e recriação. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.596-615, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Caomique, Eurizando Gomes (out.2023). Elite política na Guiné-Bissau: formação e recriação *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 596-615.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.616-627 | out. 2023.

A higiene social-humana como política de estado nos grandes centros urbanos: cidade de Salvador - Bahia

Albérico da Conceição Santos *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3675-5021

Cristiano José dos Santos Monteiro **
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4531-0646

RESUMO
Esse artigo pretende discutir sobre a lógica do aprisionamento dos cidadãos jovens, pobres e negros dentro dos espaços públicos de cárcere privado. Dentro desse aporte investigativo, discute-se sobre os aspectos dicotômicos sociais e políticos de negação. Para tanto, atenta-se para as questões, na qual o povo negro encontra-se depreciados pela lógica do estigmatismo baseado no fenótipo. Através dessa incoerência integracionista, busca-se discernir sobre a concepção do conceito de alteridade, (princípio da dignidade humana), previsto no artigo 1º da constituição. São questionados o direito de ir e vir, prevista no artigo V, inciso XV, da constituição, bem como demais direitos dos cidadãos de negros. A cidade de Salvador, e o estado da Bahia, consubstanciou-se sobre a égide do panorama político racista, como outros centros urbanos. Nessa perspectiva, vem promovendo um gigantesco processo de higienização social, através do encarceramento de jovens negros ao longo de décadas, corroborada na lógica "Foucautiana" do vigiar e punir.

PALAVRAS-CHAVE
Racismo; Encarceramento; Salvador (BA)

social-human hygiene as a state policy in large urban centers: Salvador-BA

ABSTRACT
This article intends to discuss the logic of imprisoning Young, poor and black citizens within public spaces of private prison. Within this investigative contribution, the dichotomous social and political aspects of denial are discussed. Therefore, attention is paid to the issues in which black people are depreciated by the logic of stigmatism based on the phenotype. Through this integrationist inconsistency, we seek to discern the conception of the concept of otherness (principle of human dignity), provided for in article 1 of the constitution. The right to come and go, provided for in article V, item XV, of the constitution, as well as other rights of black citizens, are questioned. The city of Salvador, and the state of Bahia, was consolidated under the aegis of the racist political panorama, as urban centers. In this perspective, it has been promoting a gigantic process of social hygiene, through the incarceration of young black people over decades, corroborated in the "Foucaultian" logic of monitoring and punishing.

* Graduado em Humanidades e pesquisador do recôncavo da Bahia, licenciando em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: bmblues@hotmail.com
** Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduado em Humanidades e graduando em Relações Internacionais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: cristianomonteirocris10@gmail.com

KEYWORDS
Racism; Incarceration; Salvador (BA)

Introdução

A ideia de pensar nas diversas formas do aprisionamento, consubstanciado a uma política marcada por racismo institucional, tem sido implementada fortemente no estado da Bahia ao longo de décadas. Dessa forma, tanto na esfera pública como na iniciativa privada, a política de higienização social, encarceramento e cerceamento, tornou-se persistente nas sociedades modernas e democráticas, e vem ganhando força. Porém, vale ressaltar, que essas ações de estigmatismo ao povo negro, vem sendo debatidas de forma constante nos meios institucionais de defesa dos direitos humanos. Entretanto, nos últimos “dez anos”, houve um aumento alarmante do número de encarceramentos de jovens e negros das periferias da capital, bem como da região metropolitana de Salvador.

Contudo, mediante essa análise vale mencionar sobre o fator preponderante de que a capital baiana ainda carrega o triste estigma no ranking dos dados referentes ao analfabetismo na região nordeste. Dados que englobam um alto índice das questões referentes ao aprisionamento de jovens pobres e negros no estado da Bahia. Segundo o INFOPEN, analisando os dados sobre a escolaridade da população prisional brasileira, é possível identificar que, em todos os anos da série histórica de 2005 a 2012, a maior parte dos(as) presos(as) não chegou a completar o ensino fundamental. Nesse sentido, embora esse questionamento esteja presente na agenda política das instituições especializadas das Organizações das Nações Unidas (ONU), além de outros órgãos, segundo dados esse número continua aumentando. Entretanto, dentro desse aporte investigativo, vemos que nos últimos anos, ou seja, a partir da implementação da Lei nº10.639/2003, tal debate tem ganhado prestígios em diversas narrativas, dentro das universidades brasileiras.

De maneira geral, em contexto baiano já tem muito tempo em que – o povo negro grita para liberdade, igualdade de oportunidade e coexistência indenitária pacífica. Reivindicando os lugares na política, na economia, na cultura, entre outros, demonstrando coragem e vem combatendo todas as formas do racismo e discriminação étnico-racial. De acordo com as pesquisas por diversos ângulos sociológicos, vivemos num estado, onde se preza muito pouco pelo ser humano, mas pela higienização social e abandono dos seus direitos: humanos e civis. No momento em que todos os estudos sobre violência urbana, marcada pelo caráter letal e de violação dos direitos humanos, envolvendo a população civil e as polícias, estão sendo publicados no Brasil, principalmente pelas

agências do Sistema ONU, a exemplo de UNICEF e UNESCO, chama nossa atenção a invisibilidade da Bahia, nos números alarmantes de jovens mortos em “confronto” com a polícia e com os grupos de criminosos tolerados pelo Estado, na cidade de Salvador e na RMS (REIS, 2001).

Entretanto, mesmo obtendo alguns avanços – ainda há muito que fazer para combater as mazelas coloniais no Brasil. Deste modo, esse artigo tem como objetivo principal, discutir o racismo institucional consubstanciado no encarceramento maciço de jovens negros e negras[1], na maioria das vezes sem julgamento e sem condenação num estado chamado Lemos Brito. A presente análise contida nesse artigo, discute sobre os mais diversos aspectos sociais no campo da sociologia com ênfase no cidadão pobre e negro. Para tanto utilizaremos como premissa metodológica qualitativa, como mecanismo pensado para descrever tais aspectos de discrepância social. Na qualidade do objeto a ser pesquisado, passa a ser adotada uma visão interpretativista que conhece a realidade como socialmente, construída o que pressupõe a existência de múltiplas realidades (GIL, 2008).

O racismo institucional baseado na coisificação estigmatizada de políticas públicas depreciadoras, não são mecanismos que sirvam de base construtiva em um estado democrático de direito. Pois a igualdade se torna possível, na busca por tecer mecanismo de natureza educacional que oportunizem toda uma nação, e protejam descendentes bem como à ancestralidade, Lei nº 10.639/2003, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O presente artigo está estruturado em duas partes temáticas, a primeira trata sobre o racismo institucional e suas divergências social em Salvador, enquanto a segunda parte enfatiza medidas educacionais relevantes para mediar a situação do racismo perpetuado a jovens negros, diante da situação do encarceramento.

2. O racismo institucional e suas divergências social em Salvador- capital mais negra do Brasil

O estado da Bahia, sobretudo a capital soteropolitana, a população negra continua se deparando com desafios sociais que marcaram a história de sua inserção na

[1] Segundo dados da secretaria nacional de justiça penitenciária, o Brasil tem uma população carcerária bastante jovem. A partir dos dados de pesquisas, foi possível aferir que, em todos os anos da série histórica de 2005 a 2012, a maioria da população prisional do país era composta por jovens entre 18 e 24 anos. Em 2005, dentre os presos para os quais havia essa informação disponível, 53.599 tinham entre 18 e 24 anos e 42.689, entre 25 e 29 anos. Já em 2012, 143.501 tinham de 18 a 24 anos e 266.356 destes tinham entre 25 e 29 anos, ver Mapa do Encarceramento de jovens no Brasil (2015, p. 33).

sociedade brasileira (FERNANDES, 1978). Enquanto cidadão, desafios esse que pode ser percebida na atualidade a partir dos notórios processos de estigmatização cromática que o povo negro é alvo em toda esfera pública nacional (HABERMAS, 2002). Esta realidade do povo negro vem sendo analisado concomitantemente por cientistas sociais brasileiros/as, em diversas narrativas no que tange à condição do negro na sociedade brasileira.

No entanto, apesar de denúncias recorrentes de racismo e discriminações contra negros/as, o estado se mantém de forma regimental diante de vários protestos sociais, e contínua com postura permissiva, onde tem sido questionada pelo Movimento Social Negro, Ativistas de Direitos Humanos[2] e parte da Sociedade Civil Organizada. Dessa forma, pergunta-se: quais são as principais razões, do ponto de vista socioeconômico, racial e político para o aumento de números alarmante do encarceramento de jovens pobres e negros no presídio Lemos Brito? Nesse sentido essa pergunta se divide em dois níveis. 1º. Até quando se presume a "resistência" dos homens negros, à diminuição da pessoa de sua raça, bem como a segregação, como forma de apagamento das vozes e expressões do seu povo? 2º Qual é a justificativa do Estado sobre procedimento punitivo e segregador? Essa narrativa destina-se a englobar os direitos de igualdade e oportunidades previstos no Estado democrático de direito. Promovendo assim, harmonia entre os cidadãos independentemente de cor, crédulo ou classe social.

Todavia, é necessário traçar um estudo, na busca por entender a disseminação e institucionalização do racismo, com análise sobre os órgãos aos quais constituem-se na jurisprudência brasileira. Explicitando por sua vez, as lacunas jurídicas e sociais institucionalizadas desde da colonização, bem como suas fortes consequências na sociedade baiana. Dessa forma, e dentre outras ações a serem enfatizadas, vejamos o caso do monsenhor, Jonas Abib, que responde por um (RHC) no STF, Nº 134682, onde dentre outras ações de crime de injúria racial, presume-se a discriminação e manifestação de racismo no estado da Bahia.

> [...] o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais,

[2] De acordo com a defensoria pública do estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais previstas nos artigos 15, inciso I e 32, incisos II, III e VII da Lei Complementar Estadual nº 26/2006, com as alterações da Lei Complementar Estadual nº 46/2018, onde segundo à Constituição Federal fixa, em seu art. 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado democrático de direito, bem como estabelece, em seu art. 3º, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

> psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (MUNANGA, 2003, n.p).

Na Bahia, o estado com maior número de população negra do país e um dos maiores do mundo, a morte da juventude negra não para de crescer – sendo sumariamente noticiados pela grande mídia baiana e nacional (redes de TV, redes sociais). Alguns dados oficiais também colaboram ao trazer a lume as estatísticas que apontam genocídio negro, no país. Por exemplo, o estudo criminológico da Comissão Parlamentar do Inquérito (CPI) (BRASIL, 2009), do assassinato de jovens no Brasil, do Senador "Lindbergh Farias", traz nos seus estudos criminalísticos os seguintes dados: "Importante salientar que a vitimização apresenta padrões particulares: 53% das vítimas de assassinatos são jovens; destes, 77%, negros e 93% do sexo masculino". De acordo com o Senador, Lindbergh Farias, é importante salientar que a vitimização apresenta padrões particulares: 53% das vítimas são jovens; destes, 77%, negros e 93% do sexo masculino. Os homicídios dolosos são a primeira causa de morte entre os jovens. Ademais, o risco não se distribui aleatória e equitativamente por todos os segmentos sociais e raças, ao contrário, concentra-se na camada mais pobre e na população negra, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais e o racismo estrutural (ver Relatório da CPI, 2015, p.33).

Dessa forma, dados como esses corroboram na contemporaneidade, que de fato há um mecanismo contínuo de cerceamento e apagamento do povo negro, assim como ocorreu em outrora. Importa lembrar que, o Estado brasileiro – no curso de sua história sempre tentou buscar na ciência e nas ações práticas de forças do Estado de apagar ou de metamorfosear a cor e fenótipo de outras raças não europeias que formam o povo brasileiro. O Estado brasileiro não promove a reestruturação econômica que permita garantir pleno emprego a essas massas dentro de prazos previsíveis. O que fazer? Prosseguir o genocídio dos pioneiros (RIBEIRO, 1995).

A sociedade dos homens na terra não pode ser um fim em si. A comunidade dos justos é estrangeira na terra, ela viaja e vive da fé no exílio e na mortalidade (HOLANDA, 1995). Estas questões de ordem social, cultural e política consubstanciadas na cor da pele, foram e continuam a ser documentadas em diversas análises dissertativas que envolvem distintos processos. Entre os quais, a pretensão do Estado, no final do século XIX com o fim da escravidão, propondo mudanças na sua população através do processo de imigração, na qual buscava-se o "embranquecimento em massa" no país. O

desencadeamento das ações do passado acima citadas, vem sendo fortalecidas, assim como o alto índice de assassinatos e encarceramento de jovens negros.

Ainda que a maior parte dos brasileiros têm o reconhecimento de que o Brasil consiste como uma sociedade desigual a nível racial, existem controvérsias não somente sobre as razões ou da origem da desigualdade racial, bem como da forma de procurar combatê-la, ainda mais com relação à vasta dificuldade de se perceber práticas racistas no dia-a-dia da sociedade brasileira. Assim, das pesquisas desenvolvidas por Florestan Fernandes, percebemos que os brasileiros têm preconceito de ter preconceito. Essa particularidade do racismo à brasileira é confirmada por pesquisas bem recentes (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009). Ademais, torna-se pertinente trazer o entendimento de Santomé (1995) referindo o seguinte:

> Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes. A raça é, pois, um conceito bio-sócio-político (SANTOMÉ, 1995, p.168-169).

No caso do estado da Bahia, o encarceramento de jovens negros, moradores das periferias baianas, desencadeou-se numa ameaça ao longo do século XX. Fazendo-se objeto do continuísmo do encarceramento e racismo, além do cerceamento do povo preto, como meta de limpeza da raça a ser alcançada pelas esferas estatais, no alvorecer do século XXI. Todavia, parece que o poder público da Bahia não atenta para os fatores socioeconômicos, que são reincorporados na diversidade cultural, promovida pela cidade de Salvador, capital cultural e artística da Bahia e do Brasil para o mundo. Em contrapartida, o negro na Bahia é posto na contramão da sociedade soteropolitana, na qual passa a ser configurado como elemento nocivo, passivo do instrumento punitivo e segregador.

A mídia nacional (G1, 2018), relata todos os dias um crescente número de jovens assassinados na Bahia, bem como o crescente número de encarcerados todos os anos na “Lemos Brito”. Isto parece configurar como o apagamento dos direitos e expressões, bem como dos signos que cercam a comunidade negra, comprometendo a sua cosmologia e cultura. Até quando o negro terá que viver as margens da sociedade em que foi protagonizada nos moldes do mercantilismo, e sustentada nos lombos dos seus ancestrais? O Estado é protagonista da insurreição à democracia e ao Estado de direito, bem como o distanciamento das políticas públicas de inclusão aos povos pretos. Nesse

contexto, o sociólogo Telles (2003) aponta que ao longo da história o processo de embranquecimento intensificou o racismo e a inferiorização dos negros no Brasil.

Por outro lado, percebe-se que durante o século XIX a tentativa de classificar a população em grupos dominador e dominado por meio de característica fenotípica, desencadeou diversas percepções sobre a raça, e etnias no qual a população negra e indígena foram inferiorizadas (POUTIGNAT, 1998; DAVIS, 2016). A civilização ariana está representada no Brasil por uma fraca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la, não só contra os atos antissociais – os crimes, contra os atos antissociais das raças inferiores, sejam estes verdadeiros crimes no conceito dessas raças imputada a, (os negros) descendentes de africanos no Brasil. (Cf. RODRIGUES, 2011).

Embora dados científicos tenham demonstrado esses equívocos, até o presente momento, verifica-se os resquícios dessas concepções raciais. Essa constatação vem sendo efetivada aos longos das quatro últimas décadas, segundo dados estatísticos do "IBGE" propagados nas mídias jornalísticas local e nacional. Segundo levantamento de estudos dos "Direitos Humanos" na Bahia, entre as entidades negras e movimentos sociais, tais como a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO).

Com base neste pressuposto Figueiredo e Grosfoguel (2009), argumentam que tem se refletido pouco diante da eficácia do discurso que trata da desigualdade de classe no Brasil, outrossim sobre o preconceito e a discriminação de classe que está presente em nossas representações na atualidade. A partir da infância, somos socializados para entendermos a desigualdade de classe - exemplo de quando visitamos um bairro de onde os habitantes são elevadamente, quando não especificamente, brancos, consideramos o local de bairro de classe média, e não como bairro de brancos; ocorrendo da mesma forma com escolas, sempre tidas através da classe, e não da cor. Esse quadro das representações sobre a sociedade brasileira torna difícil não só a visibilidade de ações racistas no cotidiano brasileiro, assim como possibilita para a rejeição a políticas públicas de segmentos voltados da população com relação na cor/raça (FIGUEIREDO, GROSFOGUEL, 2009).

Todavia, instalou-se na vultosa "Salvador", a não relevância à cultura miscigenada, na cidade mais negra do Brasil. Contudo, a não afirmação desses povos, como objeto de devido valor histórico, no que tange aos estudos dos povos e raça, bem como na simbologia antropológica e empírica, é explicitamente caracterizada como racismo. As constantes prisões de negros na Bahia, bem como o crescente e acúmulo de processos

sem a prerrogativa de defesa, configuram-se no cerceamento de direitos dos mesmos. Assim como exposições depreciativas, distorcidas e televisadas, noticiadas na tentativa do apagamento, hostilização e degradação das minorias. Unicamente justificadas por uma sociedade vociferada através de uma minoria racista e detentora do poder político e econômico (FAORO, 2001). Como se sabe, o povo negro vem tecendo de forma democrática, os espaços públicos nas universidades, bem como em outras esferas governamentais, inserido a sua população como parte de sua sociedade, econômica e socialmente ativa.

3. Enfoque em medidas educacionais

O que propomos nesse artigo, é tão somente acompanhar em termos acadêmicos os esforços que estão sendo feitos no âmbito da sociedade civil para combater o racismo institucional no qual se manifesta em sua forma de aprisionar negros e negras por anos antes mesmo da condenação judicial na Bahia. Conforme dissemos anteriormente, a Bahia é um manto de africanidade e resistência dos homens e mulheres negras em seus contrapontos aos paradigmas sistematizados, que preconizam o ódio e o distanciamento dos povos. Não obstante, a Lei nº 12.735 de enquadramento do racismo vigorada no país desde 2012, o povo negro tem resistido e passado a ocupar os espaços que lhe é de direito constitucional a partir 1888. [3]

Deste modo, julgamos relevante nos ocuparmos em descrever novas modalidades da prática do racismo no Estado. Entretanto, é necessário que sejam feitas demais pesquisas que abordem e promovam debates sobre a problemática racial acima citadas “Democratizando” as informações sobre o povo pobre e negro que compõe a nossa sociedade, bem como a sua cultura e comportamento. Verificamos condições sociais adversas das quais corroboram com o estado de estigmatismo e exílio vivido por negros e negras da capital, onde diversas ocorrências jornalísticas por si só se traduz em denúncias.

[3] O documento de promulgação da lei Áurea no Brasil, em 1888. A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1°: É declarada extincta desde a data desta lei a escravidão no Brazil. Art. 2°: Revogam-se as disposições em contrário. Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lim%203.353-1888?>. Acesso em: 13/11/2022.

Dentro desse mosaico de banalidade da pessoa humana, mediante ao desprovimento do conceito de “alteridade”, se faz necessário realizar coleta de dados/informações midiáticas relevantes para dar resposta à proposta deste artigo. O Repositório acadêmico no Brasil, tem tido êxito ao se reportar às políticas sociais para a classe pobre e negra do país, e dispõe de diferentes narrativas com percepção simétrica à presente narrativa, na qual refere-se a problemática lacuna social. De igual modo, esta narrativa aqui exortada, além de concentra-se na área estudos étnicos, a partir de parâmetros construídos sobre a corrente do racismo e encarceramento em massa, consubstanciando-se aos fatores da contemporaneidade dos quais culminam na institucionalização do estigmatismo negro, tanto na capital baiana quanto nas demais capitais do país.

Num estudo intitulado “Prisão e dinâmicas de criminalidade: notas e possíveis efeitos das estratégias de Segurança Pública na Bahia (2005-2012)” o autor Luiz Lourenço (2015), acaba por concluir que tendo em vista a estratégia de aumento de encarceramento e concomitantemente de combate às drogas não decorreu de forma exitosa, bem como o efeito das políticas públicas de segurança que acabaram por estar na contramão daquilo que se esperavam. Logo, utilizando uma metáfora frequente entre os policiais baianos que não acreditavam na melhoria das estratégias implementadas nesta época, nisso a segurança pública na Bahia acabou por tentar apagar o fogo com gasolina.

Como forma de auxiliar na resolução da situação do encarceramento de elevado jovens negros no Estado é preciso levar em conta fatores fundamentais que ainda estão à margem da prioridade da sociedade brasileira, trata-se daquilo que as autoras Claudilene Silva e Eliete Santiago (2016), sugerem de se elevar em conta as práticas educativas movidas pelos movimentos negros no Brasil, que procuram colocar suas ações a fim de inserir e elevar dos estudos voltados a história e cultura afro-brasileira e africana nas propostas curriculares escolares, permitindo de acordo com as autoras esta população “*dar a volta inversa na árvore do esquecimento* e, dessa forma, reencontrar-se, refundar-se, reexistir” (SILVA, SANTIAGO, 2016, p.97).

Portanto, trazer os resultados ações dos movimentos negros, baseando-se na perspectiva educacional começa por ser uma forma para se dar voz/espaço a população negra, pelo fato da educação ser um dos caminhos para se conhecer a história, aproximar sujeitos sociais da sua cultura e também proporcionar capacitação intelectual a estes

sujeitos de forma a desenvolverem a sociedade. Este acaba por ser um desafio fulcral na sociedade brasileira, por se verificar situações discriminatórias e racista contra a população negra. Certamente destacar o papel da educação impulsiona a produção de conhecimentos que visam refletir até que ponto está a ser cumprido os direitos humanos para grupos sociais que são particularmente injustiçados, sendo de forma contrária os resquícios do passado continuarão a afetar a sociedade brasileira, no sentido de se verificar a edificação dos direitos cívicos.

4. Considerações Finais

Para tanto, é preciso repensar os fatores sociais e econômicos que acabam por sucumbir a uma política de estigmatização social, onde estão incutidas diversas questões que trazem resultado contraproducente a um estado como a Bahia, que tem um grande potencial turístico agregado a ele. A política de encarceramento social em massa fere os princípios do direito constitucional de ir e vir como já foi dito aqui, além de se constituir, num processo na contramão dos direitos humanos constituídos, que diz que o estado deve promover cidadania plena aos indivíduos, independentemente de cor, classe, religiosidade ou situação social, prevista no artigo 5º da constituição brasileira.

Diante dos fatos aqui narrados, vale ressaltar que a educação no Brasil se tornou uma grande e sólida base contra as desigualdades sociais no país. Por sua vez fica claro através de comprovação científica, baseada em pesquisa, que podemos sim nos tornarmos uma nação mais próspera em desenvolvimento e ciências através dessa tão importante ferramenta. É preciso que o Estado-nação junto aos entes federativos, possam buscar alternativas na lei que possam minimizar as políticas de aprisionamento em massa, e possam proteger e oportunizar os seus cidadãos pobres e cor. Logo, convém referir que se faz urgente políticas públicas que possa reverter os encarceramentos e assassinatos de jovens e negros, pois corremos o risco de nos próximos 20 anos nos constituirmos de uma nação de anciãos, desprovida da força cognitiva e do intelecto dos mais jovens, na Bahia assim como em todo Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Casa Civil, subchefia para assuntos Jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Presidência da república. Secretaria Geral. **Mapa do encarceramento**: os jovens do Brasil / Secretaria geral da presidência da república e Secretaria Nacional da Juventude-Brasília: Presidência da República, 2015.

CONGRESSO NACIONAL. Câmara dos Deputados. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerária**. CPI sistema carcerário. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAORO, Raimundo. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume 1: (O legado da "raça branca") Capa comum-1 nov. 2008, São Paulo: Globo, 2001 [1958].

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Revista Soc. e Cult**., Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

G1, Bahia. **BA é estado do país com maior número de mortes violentas de jovens entre 15 e 29 anos desde 2009**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/ba-e-estado-do-pais-com-maior-numero-de-mortes-violentas-de-jovens-entre-15-e-29-anos-desde-2009-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 17 de set. 2022.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOURENÇO, Luiz Clúudio. Prisão e dinâmicas de criminalidade: notas e possíveis efeitos das estratégias de Segurança Pública na Bahia (2005-2012). **Revista O público e o privado**, n.26, jul./dez. 2015.

Mapa Do Encarceramento, INFOPEN- Tabela 7. **Percentual da população encarcerada segundo escolaridade e alfabetização**. UFs, regiões e Brasil. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: 3° Seminário Nacional Relações Raciais E Educação. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (Org.). **Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Revista Interritórios**, Pernambuco, v.2, n.3, p.78-100, 2016.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

REIS, Vilma Maria dos Santos. **Atocaiados pelo Estado: as políticas de segurança pública implementadas nos bairros populares de Salvador e suas representações**. 1991 – 2001.

RODRIGUES, R. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): SANTOS, Albérico da Conceição; MONTEIRO, Cristiano José dos S. A higiene social-humana como política de estado nos grandes centros urbanos: cidade de Salvador - Bahia. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.616-527, out. 2023.

Para citar este texto (APA): SANTOS, Albérico da Conceição; MONTEIRO, Cristiano José dos S. (out. 2023). A higiene social-humana como política de estado nos grandes centros urbanos: cidade de Salvador - Bahia. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 616-627.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.628-645 | out. 2023.

Fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital: o caso da rede social *TikTok*

Amália Cutane Comiche [*]
https://orcid.org/0009-0001-5010-0953
Bruno Ferreira Gonçalves[**]
https://orcid.org/0000-0002-7541-3673

RESUMO
O desenvolvimento das comunicações e o progresso tecnológico proporcionaram inúmeras formas de se estabelecer um diálogo entre as empresas e os consumidores. Por isso, as empresas têm vindo a alterar a sua estratégia de atuação no mercado de forma a se adequarem ao novo panorama, adotando para além da comunicação tradicional a comunicação digital para interagir com o seu público. Para além disso, a definição clara e consistente da identidade de uma marca e a sua divulgação para o público de interesse tornou-se um desafio para as organizações que pretendem se fortalecer no mercado. É neste âmbito que se pretende saber como as ferramentas de comunicação digital podem contribuir para o fortalecimento da identidade da marca? Para se obter respostas à presente questão, procurou-se investigar as possibilidades de fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital, concretamente a rede social *TikTok*. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica recorrendo à abordagem qualitativa. Os dados bibliográficos consultados em artigos científicos, dissertações e livros, permitiram constatar que existem diversas possibilidades de fortalecimento da identidade da marca com o uso de ferramentas de comunicação digital. Evidenciou-se ainda, que as empresas ainda estão a dar os primeiros passos na utilização do *TikTok* como estratégia de comunicação da identidade da marca. Isto ocorre

[*] Doutoranda do curso de Ciências da Comunicação, na Universidade Católica de Moçambique-Delegação de Nampula (2022); Mestre em Gestão de Empresas com especialização em *marketing* (2016) e pós graduadação em Gestão de Empresas- MBA (2014) pelo ISCTEM- Instituto Superior de ciência e tecnologias de Moçambique; licenciada em Economia e Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique (2010). Docente universitária nas áreas de gestão e gestão de *marketing* e coordenadora dos cursos de licenciatura em Gestão Aplicada (Gestão de *Marketing*, Gestão Financeira e de Seguros e Gestão de Recursos Humanos) no Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique-ISCTEM. Orientadora de várias monografias na área de *Marketing*. Docente convidada no Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM) e na universidade aberta ISCED, leccionando as disciplinas de fundamentos de *marketing*, *marketing* II, *marketing* estratégico e integrado, *marketing* de serviços, comportamento do consumidor, gestão de preços marcas e produtos e *Marketing* organizacional. E-mail: amaliacutany@gmail.com

[**] Doutor em Ciências da Educação com Especialidade em Tecnologia Educativa pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Mestre em TIC na Educação e Formação pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e Licenciado em Informática de Gestão pela Escola Superior de Tecnologia e Gestão da mesma instituição. Exerce funções de professor adjunto convidado no departamento de Tecnologia Educativa e Gestão de Informação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. É membro integrado do Centro de Investigação em Educação Básica (Cieb) do Instituto Politécnico de Bragança e membro colaborador do Centro de Investigação do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (CI-ISCE). Dedica-se à investigação científica em vários domínios de atuação relacionados com as ciências da educação, as tecnologias educativas, a formação docente, a inclusão e a inovação digital. É membro de vários conselhos editoriais de revistas e jornais e de diversas comissões científicas de conferências internacionais. E-mail: bruno.goncalves@ipb.pt

devido à necessidade de adaptação a plataforma como meio de comunicação obedecendo suas caraterísticas e a natureza dos conteúdos da mesma.

PALAVRA-CHAVE
Comunicação Digital; Identidade da Marca; Redes Sociais; Tecnologias Digitais; *Tiktok*.

Strengthening brand identity through digital communication tools: the case of the *TikTok* social network

ABSTRACT
The development of communications and technological progress have provided countless ways to establish a dialogue between companies and consumers. Therefore, companies have been changing their market strategy in order to adapt to the new scenario, adopting digital communication in addition to traditional communication to interact with their audience. In addition, the clear and consistent definition of a brand's identity and its dissemination to the public of interest has become a challenge for organizations that want to strengthen their position in the market. It is with this in mind that we intend to find out: How can digital communication tools contribute to the strengthening of brand identity. To answer this question, we investigated the possibilities of strengthening brand identity through digital communication tools, specifically the social network TikTok. This is a literature review study using a qualitative approach. The bibliographic data consulted in scientific articles, dissertations, and books, allowed us to verify that there are several possibilities of strengthening brand identity with the use of digital communication tools. It was also evident that companies are still taking their first steps in using TikTok as a brand identity communication strategy. This occurs due to the need to adapt the platform as a means of communication, obeying its characteristics and the nature of its contents.

KEYWORDS
Digital Communication, Brand Identity, Social Networks, Digital Technologies, *Tiktok*.

Ku tiyisa muthetho wa xihaxu hi switirho swa nkumanu wumpswa: tani hi xivandlana xa vuhanyi xi txhiwaka *TikTok*

NKATSAKANYU
A nlhuvuku wa minkumanu ni ku kula ka swiyentxo swi pfulile tindlela tinyingi ta ku vulavulisana xikarhi ka tikomponi ni vatirhisi. Hikwalaho, a tikomponi ti karhi ti txintxatxintxa mayentxele vubindzweni bya tona ku va ti tiyimisela ndzeni ka gubu yimpswa, ti li karhi ti nghenisa minkumanu ya nyamwaka handle ka minkumanu ya khale kuva ti twana ni ntshungu wa tona. Handle ka leswo, a ku twisa loku khanyeke ni loku tiyeke ka muthetho wa xihaxu ni mpaluxu wa xona eka ntshungu wu xi lavaka swi hundzuki nkarhato ka tikomponi ti lavaka ku ti tiyisa mabindweni. Hilaho ku lavekaka ku tiviwa leswaku switirho swa minkumanu yimpswa yi nga lhengelisa kuyini ku tiyisa muthetho wa xihaxu? A kuva ku kumiwa nlhamulu wa xivutiso lexi, ku laveteliwi ku tiva mayentxela ya muthetho wa xihaxu hi mayentxela ya switirho swa minkumanu yimpswa, tani hi xivandlana xa vuhanyi li txhiwaka "*Tik Tok*". Ku vuliwa xidjondzo xo lavisisa mintsalu na xi yisa hi ntsengo. A tinlhayo ta mintsalu yi kambiweke ka mimpaluxu ya wutivi, minkulumu ni mabuku, swi pfumelelile ku vonisa swaku ku ni mayentxele yo tala ya

ku tiyisa muthetho wa xihaxu a ku tirhiseni ka switirho swa minkumanu yimpswa. Swi kombisiwile na kambe swaku a tikomponi ta ha pfula magaso yo sungula ku tirhiseni ka "*TikTok*" swa nga tlhinga ya minkumanu ya muthetho wa xihaxu. Leswo swi yentxeka hikola ka ku laveka ka ku nghena ka xivandla lexi swa nga ndlela ya nkumanu na ku landziwa matshamela ya xona ni ntshima wa swilhayo swa xona.

Marito yo pfula: Nkumanu Wumpswa, Muthetho Wa Xihaxu, Swivandla Swa Vuhanyi, Swiyentxo Swimpswa, *Tiktok*.

Introdução

No contexto atual, verifica-se por parte das organizações, em todos os setores de atividade, uma procura incessante pela manutenção da competitividade. Com o progresso tecnológico constante e a ampla utilização das redes sociais como plataformas de comunicação e *marketing*, emergem novas oportunidades para aprimorar a perceção da marca junto ao público-alvo. Muitas organizações divulgam o seu negócio através de vários meios de comunicação, com o intuito de atrair o maior número possível de utilizadores ou clientes. Neste sentido, as organizações necessitam de uma marca forte que transmita confiança na sua comunicação em relação à qualidade dos seus produtos e serviços.

A comunicação digital tem vindo a ganhar popularidade no ambiente organizacional, com as redes sociais a assumirem um papel cada vez mais relevante. As redes sociais surgem como uma potencial plataforma de comunicação e marketing utilizada pelas empresas para interagirem e construírem relacionamentos com os seus clientes através da exposição e partilha de informações sobre a marca. Segundo Siddiqui e Singh (2016), as redes sociais representam uma área emergente no campo do marketing, englobando empresas, organizações e marcas. Estas desempenham um papel significativo na disseminação de informações, na criação de amizades, no estabelecimento de conexões e na atração de seguidores.

Estas plataformas são reconhecidas pela sua dinâmica e rapidez, e por permitir uma comunicação mais próxima e humanizada entre as marcas e seus clientes, o que contribui para a construção de relacionamentos mais autênticos e transparentes. Assim, as redes sociais tornam-se elementos essenciais para a estratégia de comunicação das marcas. O *TikTok* é uma dessas redes que, embora tenha sido lançada recentemente, configurou-se como uma tendência, especialmente para o público mais jovem. Entre suas características, o *TikTok* é a plataforma ideal para divulgação de vídeos curtos, divertidos e informais, que podem variar de 15 segundos até 1 minuto. Além disso, o aplicativo

também permite a criação de vídeos mais longos por meio de recursos específicos, como a possibilidade de gravar e unir múltiplos vídeos em uma única publicação. De acordo com a empresa global de aplicativos *SensorTower*, a plataforma alcançou em 2019 a marca de um milhão de usuários e, em 2022, foi mais uma vez o aplicativo mais baixado no mundo, com 175 milhões de *downloads* tendo ultrapassado a marca de 3 bilhões de instalações. Este fenómeno ocorreu por conta do isolamento social "obrigatório" gerado pela pandemia do coronavírus que fez com que a sua popularidade crescesse ainda mais (Sensor Tower, 2022).

Devido à popularidade que alcançou, o *TikTok* começa a fazer parte das estratégias de comunicação de algumas marcas reconhecidas internacionalmente, como é o caso da *Netflix, NBA, Nestlé, Samsung, Burger King* e *Red Bull*. Em Moçambique, a TV *Miramar* e a *Vodacom Moçambique* são exemplos de empresas que também incluíram o *TikTok* na sua estratégia de comunicação, recorrendo à influenciadores digitais para a divulgação dos seus serviços e produtos através de vídeos informais, curtos e divertidos. No entanto, nem todas as marcas consideram esta plataforma estratégica para a divulgação dos seus serviços e produtos, devido à sua característica informal.

A falta de compreensão por parte de muitas empresas sobre como utilizar adequadamente essa plataforma e o desconhecimento do seu potencial para viralizar conteúdo, em comparação com outras redes sociais como *Facebook*, Instagram, *YouTube* e *WhatsApp*, pode ser uma oportunidade para as empresas que desejam se destacar e ampliar o reconhecimento de suas marcas no mercado. Partindo deste pressuposto, pretende-se com o presente estudo responder à seguinte questão: De que forma as ferramentas de comunicação digital, com enfoque na plataforma *TikTok*, podem efectivamente contribuir para o fortalecimento da identidade da marca?

O artigo tem como propósito investigar as possibilidades de fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital, concretamente a rede social *TikTok*. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica recorrendo à abordagem qualitativa sustentada por artigos científicos, dissertações, livros e fontes *online* que abordam a temática em estudo. O objetivo central desta investigação consiste em realizar uma análise crítica da literatura existente, visando a aquisição de conhecimentos substanciais que possam proporcionar novas perspetivas relevantes acerca da influência das estratégias de comunicação digital, com particular destaque para a plataforma TikTok, na consolidação da identidade das marcas.

1.Refletindo sobre os conceitos inerentes à temática

1.1.Definição da Marca

A definição da marca é um processo contínuo e dinâmico que exige adaptação e inovação constantes. À medida que as empresas buscam se destacar num cenário altamente competitivo, a capacidade de definir e comunicar eficazmente a sua marca torna-se uma vantagem estratégica fundamental. A marca está presente no nosso meio desde a Grécia e Roma antigas, por volta de 1300 a.c, onde se verificavam em jarros, cerâmicas e mercadorias importadas da India marcas representadas por símbolos ou desenhos. As cores e pinturas eram as mais presentes na civilização romana, sendo considerada a forma mais eficaz para identificar mercadorias e seus vendedores (Ruão, 2003).

O conceito de “marca” é definido por vários autores em diferentes perspectivas. Cada autor tem a sua forma de externar ao consumidor o que representa este termo. Antigamente, os objetivos principais da marca eram de identificar o produto e diferenciá-lo da concorrência. A *American Marketing Association* citado por Kotler & Keller (2006, p.269) define marca como “um termo, nome, sinal, símbolo ou design, ou uma combinação de tudo isso, destinado a identificar os produtos ou os serviços de um fornecedor ou grupo de fornecedores para diferenciá-los de outros concorrentes”.

Hoje, as marcas são muito mais do que meros nomes e símbolos, elas são um elemento-chave nas relações da empresa com os consumidores. As marcas são o reflexo das opiniões e emoções dos consumidores em relação a um produto e sua performance, representando tudo o que esse produto ou serviço significa para os consumidores (Kotler e Armstrong, 2007). Assim, uma marca vai além das características físicas de um produto ou serviço. Ela é moldada pela forma como os consumidores a veem, como ela se comunica, o valor que ela representa para eles e como ela se diferencia de outras opções no mercado. A tabela 1 evidencia alguns conceitos de marca tendo em conta a visão de diferentes autores.

Quadro 1. Conceitos de marca

AUTORES	CONCEITOS
Tavares (1998)	Um nome, termo, signo, símbolo ou design, distinto ou combinado com a função de identificar a promessa de benefícios, associada à bens ou serviços.
Fournier (1998)	Conjunto de percepções do consumidor.
Drawbaugh(2001)	Representação verbal e visual associada à uma empresa e aos seus serviços.
Aaker et al. (2001)	Desempenha um papel que ultrapassa as suas propriedades físicas, o seu valor comercial ou o seu carácter utilitário.
Kapferer (2003)	Nome, identidade gráfica e símbolo, associados à qualidade e segurança do produto, com significado exclusivo do conjunto de ativos e passivos da empresa com capacidade de representar na mente do consumidor tanto experiências positivas, quanto negativas.
Dias (2006)	Uma letra, uma palavra, um símbolo ou qualquer combinação desses elementos, adotada para identificar um determinado produto ou serviço.
Oliveira et. al. (2015)	Cria referências mercadológicas e suporte à marca dos seus produtos e serviços, contribuindo para a imagem, a confiabilidade, a lealdade e a satisfação pessoal

Fonte: Adaptado de Comiche (2022)

Tendo em conta os conceitos referenciados, percebe-se que os autores convergem que a marca é um símbolo, um nome que favorece a comunicação, cria valor e laços de identidade, diferencia a marca da concorrência, identifica os produtos e serviços da empresa. A preocupação deixa de ser apenas em identificar produtos através de símbolos e nomes mas, em dar maior atenção, ao que o consumidor pensa em relação a marca.

Percebe-se que, com o passar dos anos, as marcas tornaram-se em activos intangíveis valiosos para as organizações, que se encontram num mercado bastante competitivo, na medida em que são responsáveis pela transmissão de valores empresariais e por fornecer uma identidade ao negócio (Vásquez, 2007). As marcas desempenham um papel crucial na diferenciação e no estabelecimento de uma conexão emocional com os clientes. Elas representam mais do que simples produtos ou serviços, mas sim uma promessa de qualidade, valores e experiências positivas.

1.2.Identidade da marca

A identidade da marca está associada à missão e aos valores da empresa, ou seja, como ela pretende ser vista pelos consumidores ou ainda, como se posiciona perante o mercado. De acordo com Bilou (2014, p. 25) “a identidade da marca determina três

elementos: (i) Possuir natureza de permanência ou longevidade; (ii) Apresentar coerência entre e nas mensagens que remetem à sua constituição; (iii) Ser dotada de uma condição de realismo percetível e credível". Existem duas situações quando se trata de perceber porquê o consumidor opta por uma determinada marca. Sendo a primeira, o fato de transmitir sensações que o consumidor se identifique com elas e a segunda, pelo facto de representar algo que ele aspira ter em termos de imagem. Para que isso aconteça é conveniente que a identidade de marca seja forte, memorável, bem direcionada e inspiradora (Aaker & Joachimsthaler, 2001).

Os consumidores tendencialmente optam por marcas conhecidas ou que tenham sido referenciadas e que comuniquem constantemente. Por isso, as empresas precisam compreender a importância da construção, promoção e sustentação da identidade, pois esta é o alicerce sobre o qual a marca é construída (Vásquez, 2007). Ela é o elemento fundamental que dá forma e significado à marca, definindo sua essência, valores, personalidade e propósito. A identidade possui duas áreas, a identidade visual que representa o aspecto físico e a identidade concetual que define o "porquê" da marca existir. A identidade visual é nada mais que a materialização da conceitualidade (Vásquez, 2007). Ela desempenha um papel fundamental na criação de uma imagem reconhecível e memorável para a marca e muitas vezes é a primeira impressão que os consumidores têm de uma empresa e desempenha um papel vital na diferenciação e na comunicação eficaz.

No entanto, a identidade conceptual, vai além do aspeto visual e engloba os valores, a missão, a cultura, a personalidade e a promessa da marca, ela define o propósito e o significado da marca, estabelecendo a ligação emocional com os consumidores. Portanto, a identidade da marca é composta pela junção de elementos visuais e conceptuais como o logotipo da empresa, os *designs* dos produtos, *slogan* e outros. Kapferer (2004) afirma que a identidade da marca se inicia na empresa e é responsável por criar a diferenciação dos bens e serviços por meio de aspectos únicos de oferta ao mercado.A identidade da marca não é algo que pode ser criado separadamente da empresa, ela deve ser intrínseca à organização e baseada na sua cultura, valores e missão. Portanto, a identidade da marca deve ser autêntica e alinhar-se com a cultura interna da empresa.

Nesta prespetiva, a marca enfatiza a sua personalidade tal como as pessoas, podendo assumir características como confiável, ativa, casual, competente, divertida,

jovem ou intelectual; e como símbolo, ela carrega três nuances: as imagens visuais, as metáforas e sua tradição (Aaker, 2007). No entanto, isso envolve a criação de uma narrativa coesa que transmita os valores, a personalidade e a promessa da marca.

Vásquez (2007), defende que a identidade precisa dar um significado para a marca, ao nortear as ações empresariais e definir os objetivos de *marketing*. Para tal, as organizações devem ter em mente que a identidade da marca é o primeiro contato que o cliente tem com a empresa. Por isso, a definição da identidade da marca precisa ser clara e única, e o posicionamento deve priorizar os aspectos da identidade a serem focalizados na comunicação da marca de modo a que esta seja percebida pelos consumidores (Aaker & Joachimsthaler, 2009).

Para a construção de identidade de uma marca é necessário um planeamento estratégico bem definido e, *à posteriori*, torna-se necessária a comunicação dessa identidade ao público de interesse para que este reconheça a marca em qualquer ponto de contato com esta. Pelo fato da identidade da marca se referir à sua personalidade, deve ser capaz de comunicar todos os seus atributos internos, que é a razão da existência da marca e os externos referente ao aspeto físico da marca.

1.3.Comunicação Digital

Ao longo do processo histórico social, o homem procurou diversas formas e meios de transmitir e dialogar sua expressão. Contudo, podemos apreciar que hoje na prática, as tecnologias permitem a evolução e crescimento do processo de comunicação humana que garante com que se consiga transmitir ideias e pensamentos recorrendo para além dos meios de comunicação tradicionais. A comunicação digital traz consigo algumas vantagens porque são simples e directas, podendo atingir um grande público em curto espaço de tempo. Corroborando com Furlan e Marinho (2013, p.8), “Enquanto os meios tradicionais de comunicação e publicidade demoram muito para veicular seu trabalho, ou seja, censurar seu conteúdo, a internet, por exemplo, é um meio mais simplificado e directo”. Portanto, os meios de comunicação digital possibilitam uma resposta mais rápida, além de uma melhor interação entre consumidores e empresas.

Na opinião de Calvet (2020), a comunicação digital é um conjunto de ações estratégicas**,** realizadas na web, redes sociais e dispositivos móveis, para veicular conteúdos da empresa objetivando a conversão de *leads*. Entretanto, podemos afirmar que o objetivo da comunicação digital na esfera empresarial é gerar aproximação

entre cliente e a empresa facilitando a interação e o relacionamento entre estes. Conforme a definição proposta por Corrêa (2005), a comunicação digital é caracterizada como a aplicação das tecnologias digitais, visando simplificar e dinamizar a construção de um processo de comunicação integrada no âmbito das Organizações. Neste sentido, os sistemas de comunicação interligados na internet permitem que ambos, emissor e receptor interfiram na mensagem facilitando a interação entre a empresa e os consumidores. A comunicação digital possui 4 pilares responsáveis por facilitar a comunicação com o cliente.

Segundo Calvet (2020), os 4 pilares da comunicação digital são: engajamento, relacionamento, conteúdo e presença. A autora refere ainda que existem diferentes ferramentas de comunicação digital que podem optimizar os resultados estratégicos, elas são: redes sociais, *e-mail marketing*, mídia paga, *marketing* de conteúdo e *blog*. Esses pilares têm ligação uns com os outros e, é assim que o consumidor se comporta nas diferentes plataformas digitais. Além disso, como observado por Calvet (2020), a comunicação digital oferece benefícios notáveis, incluindo a redução de custos, um alcance mais amplo, a capacidade de mensuração e um público mais qualitativo. Portanto, as empresas que buscam um posicionamento de destaque devem reconhecer o potencial desse canal de comunicação e procurar fortalecer ainda mais o relacionamento com o consumidor final.

1.4.Redes Sociais como ferramentas de comunicação digital

A tecnologia veio para facilitar a conexão entre as pessoas, ampliando o alcance do público através das redes sociais como, por exemplo o *TikTok*, *Facebook, Instagram,Youtube* e outras, em que nelas torna-se possível arquivar e compartilhar conteúdos, vídeos, informações e experiências muitas vezes de forma gratuita, simples e directa. As redes sociais são um conjunto de pessoas, organizações ou outras entidades sociais que se conectam através de relações sociais baseadas em amizade, trabalho ou compartilhamento de informações (Tomaél & Marteleto, 2006). Essas ligações sociais são fundamentais para moldar e transformar a estrutura da sociedade ao longo do tempo e têm um papel significativo na formação e evolução das interações humanas e das instituições.

Las Casas (2014), descreve um conceito de rede social, sendo um agrupamento de pessoas, organizações ou outras entidades conectadas por meio de diversas relações

sociais. Essas relações podem ser baseadas em amizade, cooperação ou simples trocas de informações. No entanto, nas redes sociais, cada indivíduo tem sua função e identidade cultural e a sua relação com as outras pessoas vai formando um todo que representa a rede (Gonçalves, 2008). Nesta linha de raciocínio, os autores ressaltam que as redes sociais são compostas por uma diversidade de actores, cada um com sua singularidade, e que a interação entre esses indivíduos é o que dá forma e significado à própria rede.

Assim, as empresas que desejam se destacar no mercado devem buscar fortalecer ainda mais a relação com o cliente final, aproveitando as vantagens proporcionadas pelas redes sociais. É evidente que, ao unir a busca pela eficácia na comunicação digital com os benefícios inerentes a esse meio, as empresas podem fortalecer significativamente a sua presença e impacto no mercado. Para Torres (2009), as mídias sociais são espaços virtuais onde os *utilizadores* podem participar activamente na produção e partilha de conteúdos, permitindo que as interações sociais aconteçam de maneira dinâmica e fluida. Isso implica que as mídias sociais são mais do que apenas canais de comunicação unidirecional; elas permitem que as interações sociais aconteçam de forma ativa e colaborativa.

Já para Kotler e Keller (2012), além das mídias sociais serem um meio que os consumidores usam para compartilharem textos, imagens e arquivos entre si, elas também são um meio para estes interagirem com as empresas e as empresas com os consumidores. Portanto, o autor realça que as mídias sociais desempenham um papel duplo como canais de comunicação e de interação. Elas oferecem às empresas a oportunidade de se envolver ativamente com seus clientes, permitindo uma comunicação bidirecional. No entanto, as empresas não apenas compartilham informações, mas também podem receber *feedback* direto dos clientes, responder a perguntas, resolver problemas e construir relacionamentos sólidos.

Portanto, as redes sociais permitem que as empresas exponham a sua voz no mercado com recurso a *internet*, para além de incentivá-las a serem inovadoras e relevantes, devido ao imediatismo que o *online* oferece. Dessa forma, pode-se assim concluir que a estrutura da rede social emerge da colaboração, comunicação e troca de informações entre seus membros, resultando em uma teia complexa de relações que moldam a dinâmica social dentro da rede. São portanto, ferramentas de comunicação que

possibilitam uma resposta mais rápida, além de uma melhor interação entre consumidores e empresas.

2. O *TikTok*

2.1.A adoção do *TikTok* no contexto moçambicano

A crescente procura pelas redes sociais como meio de comunicação no mundo e em particular em Moçambique, levou algumas empresas a incluírem na sua estratégia de comunicação o uso das plataformas digitais. O *TikTok* foi uma das apostas de algumas marcas moçambicanas como é o caso da *Televisão Miramar* que foi a rede de comunicação pioneira na utilização desta plataforma de comunicação (*Facebook* da TV Miramar, 2020). Outras marcas como a *Vodacom Moçambique* e a *Tropigália* também aderiram aos benefícios que o *TikTok* oferece, tendo aberto as suas contas nesta plataforma para a divulgação de produtos e serviços.

Tendo em conta que o objetivo de qualquer organização é fazer com que a sua marca seja reconhecida no mercado e para tal, esta deve ser muito bem comunicada de modo que a sua identidade seja percebida. Em Moçambique, verifica-se que as empresas que aderiram ao *TikTok* usam o *marketing* de influência através de parcerias com influenciadores digitais que produzem vídeos divertidos e provocam uma maior interação com os *utilizadores* e maior proximidade à marca.

A capacidade que o *TikTok* oferece de aliar a criatividade à comunicação começa a despertar o interesse de algumas marcas moçambicanas com maior destaque para as que operam no mercado informal. No entanto, o facto desta ser vista como uma plataforma não formal e dirigida para o público mais jovem pode contribuir para que as empresas não se sintam confiantes em adotá-la embora já tenha sido desenvolvido na mesma plataforma um segmento para empresas - o *TikTok for Business*. Este segmento permite que organizações de todos os ramos desenvolvam atividades de *marketing* facilitando o alcance do público desejado (*TikTok*.com).

2.2. A identidade da marca na rede social *TikTok*

Nesta era digital em constante evolução, o *TikTok* tem se destacado como um ambiente propício para a construção de uma identidade de marca sólida, capaz de gerar lealdade, engajamento e reconhecimento no mercado altamente competitivo das mídias sociais. A partir de 2018 o crescimento do *TikTok* foi exponencial, tornou-se o aplicativo

mais baixado em vários países ultrapassando o número de *downloads* de redes sociais já consolidadas como *Facebook, Instagram, Snapchat* e *YouTube* (Perez, 2018).

Devido as restrições e o distanciamento físico impostas pela pandemia, tanto os mercados quanto os profissionais de *marketing* tiveram que se ajustar e se adaptar rapidamente a uma nova realidade dominada pelo digital e pela falta de contato físico (Kotler *et al.* 2021). No entanto, o início do surto do COVID-19, o isolamento social acabou se transformando numa oportunidade para os gestores do *TikTok* pois, os consumidores com menos opções de entretenimento disponíveis e as limitações de circulação impostas, voltaram-se para as plataformas *online*. Foi neste contexto que o *TikTok* passou a ser ainda mais conhecido não só pelo público mais jovem que era no início o público de eleição mas também, pelas empresas que passam a usar esta plataforma como meio de comunicação e de divulgação dos seus produtos e serviços.

Num mercado repleto de informações e várias interações em simultâneo, é importante que as empresas tenham um tom de voz audível e único que seja capaz de identificar o DNA da marca. Quando a marca usa o logotipo, o símbolo ou *slogan,* a voz que o pronuncia torna-se a sua personificação e esta mesma voz ajudará a contar a história da marca por isso, ela precisa ser perfeitamente adequada para o público de interesse (Guerra, 2013).

Para tal, o *TikTok* possui inúmeras vantagens que contribuem para que esta voz seja audível tais como a inteligência artificial de distribuição e indicação dos vídeos, uma maior facilidade para comunicar com novas gerações podendo ser utilizada para a divulgação da identidade das marcas. Além da facilidade de criar e compartilhar os vídeos dentro da rede, um outro ponto positivo do *TikTok* é a forma como o algorítmo do aplicativo dá sugestões de vídeo ajudando o usuário a receber conteúdo do seu interesse de acordo com as pesquisas feitas (Graziani, 2018).

Portanto, aplicativos que permitem publicar e assistir vídeos não são novidade, mas o *TikTok* tem a particularidade de só permitir vídeos curtos. Esta limitação na duração dos vídeos, faz com que os criadores de conteúdo sejam mais criativos. Um dos atrativos para os *utilizadores* é o de ter grande alcance nos vídeos postados. Então o que vários *utilizadores* e marcas tentam alcançar é a publicação de um vídeo que se torne viral, atingindo milhares de *utilizadores* em um curto período. O que determina essa distribuição para outros perfis é a quantidade de interações com o vídeo, ou seja, se um vídeo possui muitos comentários e partilhas, gera um maior número de visualizações.

Outra vantagem que as marcas podem explorar dentro do *TikTok* é a de utilizar para atrair o seu público alvo de forma criativa, facilitando a comunicação entre a empresa e o consumidor. Las Casas (2014), afirma que as empresas podem construir relacionamentos próximos com seus clientes por meio das redes sociais, encontrando formas de promover seus produtos e serviços utilizando as técnicas de *marketing* mais adequadas ao seu público-alvo. O *TikTok* pode se tornar numa ferramenta valiosa para as empresas, desde que estas assumam a criatividade como uma das principais estratégias nas suas campanhas de comunicação e *marketing* .

Apesar de diversas vantagens, o *TikTok*, assim como outras redes sociais, possui alguns pontos para se tomar atenção. Tudo que é *online* possui algum risco, por exemplo, o utilizador e as suas informações ficam expostos uma vez publicadas, portanto, se tiver sido cometido algum erro pode não haver um caminho de volta pois a informação chega a uma velocidade não controlável. Este é um aspecto que deve ser observado pelas marcas ao divulgarem a sua identidade através do *TikTok* pois, a rapidez desta plataforma pode viralizar a marca positivamente fortificando a sua identidade ou negativamente manchando-a.

3.Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco em uma revisão bibliográfica, para investigar o seguinte tema: Fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital: o caso da rede social TikTok. De acordo com Ji et al. (2019), a investigação qualitativa é um método utilizado para obter uma compreensão profunda e abrangente de teorias, conceitos e ideias específicas. Esta abordagem fornece uma riqueza de percepções e conhecimentos valiosos, enriquecendo a nossa compreensão dos assuntos sob investigação.

Para a seleção dos estudos relevantes para esta investigação, realizou-se uma procura em diversas plataformas acadêmicas e bases de dados, incluindo o *Google Acadêmico*, *ResearchGate* e *Web of Science*. As palavras-chave utilizadas foram “comunicação digital”, “identidade da marca”, “redes sociais”, "*brand identity", "digital communication", "TikTok" e "branding on social media", en*tre outras relacionadas ao tema.

Na visão de Patrícia (2023), a investigação bibliográfica é aquela que utiliza textos como fontes principais para coletar informações. No entanto, não se limita apenas em

extrair dados de livros, artigos e outros documentos, mas envolve uma abordagem inovadora e crítica na análise desses textos. Portanto, a revisão bibliográfica proporcionou uma base sólida de conhecimento teórico, permitindo compreender as estratégias, desafios e oportunidades relacionadas ao fortalecimento da identidade da marca na rede social *TikTok*.

A análise da bibliografia pesquisada foi conduzida por meio de uma abordagem indutiva. A abordagem indutiva é uma forma de raciocínio que parte de observações e evidências específicas para chegar a conclusões gerais ou teorias mais amplas (Marconi e Lakatos, 2019). Nesse contexto, a análise se baseou na recolha de dados concretos e detalhados sobre o tema em estudo, e a partir dessas informações, foram desenvolvidas conclusões e generalizações mais abrangentes. Com base nas informações recolhidas, na análise crítica, reflexiva e nas conclusões, esta pesquisa forneceu uma contribuição significativa para o entendimento do fenômeno em estudo, ampliando o conhecimento sobre a influência das ferramentas de comunicação digital no fortalecimento da identidade da marca no contexto da plataforma *TikTok*.

Considerações finais

O estudo procurou investigar as possibilidades de fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital, concretamente a rede social *TikTok*. Para este fim, utilizou-se da pesquisa bibliográfica onde foi possível constatar que existem diversas possibilidades de fortalecimento da identidade da marca com o uso de ferramentas de comunicação digital. Da análise feita conclui-se que o facto desta plataforma usar uma comunicação mais informal, descontraída e com maior probabilidade de se tornar viral pela flexibilidade na partilha de conteúdos e pelo facto desta atingir um elevado número de *utilizadores* em pouco tempo e a baixo custo, torna-se numa potencial ferramenta para as empresas que procuram expôr a sua identidade e divulgar os seus produtos e serviços.

Constatou-se ainda que, para além de apresentar contribuições significativas, a rede social *TikTok* enquadra-se no *Marketing 4.0,* pois permite uma maior exposição da marca nos canais digitais usando a criatividade nas suas interações com o consumidor, através da partilha de vídeos curtos e divertidos que atraem os consumidores. Esta facilidade permite igualmente, que a empresa comunique a sua identidade podendo estabelecer um relacionamento mais próximo com o seu público.

Durante a análise, notou-se que as empresas moçambicanas estão ainda a dar os primeiros passos na utilização do *TikTok* como estratégia de comunicação. Isto ocorre devido à necessidade de adaptação a plataforma como meio de comunicação obdecendo as suas características e a natureza dos conteúdos da mesma. As empresas que já adoptaram o *TikTok* recorrem ao *marketing* de influências, usando os influênciadores digitais na sua estratégia de comunicação.

O *TikTok*, assim como outras redes sociais, possui alguns pontos negativos. O facto desta plataforma ter a facilidade de espalhar os conteúdos de forma rápida e para um maior número de *utilizadores* pode em alguns casos constituir-se num problema pois, uma vez publicada uma informação não apropiada ou não desejada pela empresa rapidamente chega ao usuário. Por isso, as marcas devem ter muita atenção ao divulgar os seus conteúdos através do *TikTok* sob o risco de viralizar negativamente denegrindo a sua imagem.

Através desta pesquisa, foi possível perceber que os termos comunicação digital e identidade da marca já são bem explorados no mundo acadêmico, mas existe pouca informação quando se fala sobre a aplicação das estratégias de comunicação da identidade da marca recorrendo a rede social *TikTok*, com isso a partir deste estudo espera-se que em estudos posteriores novos problemas sejam formulados e hipóteses sejam testadas. Sugere-se ainda, que novas investigações sejam feitas através de estudos de casos que permitam comprovar o contributo do *TikTok* no fortalecimento da identidade da marca. Desse modo, a aplicação dessas acções poderá trazer melhores resultados para a academia e para as organizações.

REFERÊNCIAS

Aaker, D. A.; Joachimsthaler, E. (2001). *Liderazgo de marca*. Bilbao: Ed. Deusto S.A.

Aaker, D. A. (2007). *Construindo marcas fortes*. Porto Alegre: Bookman.

Aaker, D. A.; Joachimsthaler, E. (2009). *Como construir marcas líderes*. Porto Alegre: Bookman.

Bilou, N.M.F (2014). *A identidade da marca da Universidade de Évora*. Mestrado em Gestão. Escola de ciências sociais- departamento de gestão. Universidade de Évora. Évora.

Brito, C. (2008). *Marca ou marca?* Disponível em: http//imagensdemarca.sapo.pt/opiniões.> Acesso em: 22 de set. de 2022.

Briskman, J. (2022). *Store Intelligence.* Disponível em: https://sensortower.com/blog/q1-2022-data-digest/ Acesso> 28 Jan. 2023.

Boyd, D. (2006). *Identity Production in a Networked Culture*: Why Youth Heart MySpace. St. Louis, Missouri: February 19.

Calvet. L. (2020). *Comunicação digital: como ser visualizado e desejado pelos clientes*. Disponivel em: https://www.voitto.com.br/blog/artigo/comunicacao-digital. Acesso em: 24 set. 2022.

Corrêa, E. S. (2005). *Comunicação digital: uma questão de estratégia e de relacionamento com públicos*. Organicom, São Paulo, *2*(3), 94-111.

Dias,.S. R. (2006). *Gestão de marketing*. Sao Paulo: Saraiva.

Drawbaugh, K. (2001). *Brands in the Balance*. United Kingdom: Internet Bookshop UK.

Fournier, S. (1998). C*onsumers and Their Brands: Developing Relationship Theory in Consumer Research*- Journal of Consumer Research, Inc.

Furlan, B.; Marinho, B. (2013). *Redes sociais corporativas.* Instituto Desenvolve TI: cursos para capacitação digital.

Guerra, G. (2013). *Music brand.* Rio de janeiro: Elsevier.

Gonçalves P. A. (2008). *Rede Social na Um: Um Estudo de Caso*. Análise e estratégias de *utilização de Portais Situados na dinamização da Rede Social* – Flickr. Dissertação. Universidade de Minho. Escola de Engenharia. Guimarães.

Graziani, T. (2018). *How Douyin became China's top short-video App in 500 days*. WalktheChat. Disponível em: https://walkthechat.com/douyin-became-chinas-top-short-video-app-500-days/ > Acesso em: 6 out. 2022.

Ji, J., Plakoyiannaki, E., Dimitratos, P., & Chen, S. (2019). *The qualitative case research in international entrepreneurship: A state of the art and analysis*. International *Marketing* Review, Inglaterra-Uk. 36(1), 164-187.

Kapferer, J. N. (2003). *As marcas, capital da empresa: criar e desenvolver marcas fortes*. 3. ed. Porto Alegre, Bookman,.

Kapferer, J. N. (2004). *As marcas, capital da empresa: criar e desenvolver marcas fortes*. Porto Alegre: Bookman,.

Kotler, P.; Keller, K. L. (2006). *Administração de Marketing*. 12ed. São Paulo. Pearson Education.

Kotler, P.; Armstrong, G. (2007). *Princípios de marketing*. 12.ed. São Paulo: Pearson.

Kotler, P.; Keller, K. L. (2012). *Administração de Marketing*. Trad. de Sônia Midori Yamamoto. 14. ed. São Paulo: Pearson Education.

Kotler, P.; Kartajaya, H.; Setiawan, I. (2021). *Marketing 5.0: Tecnologia para a humanidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextate.

Las Casas, A. L. (2014) *Cocriação de valor: conectando a empresa com os consumidores através das redes sociais e ferramentas colaborativas.* São Paulo: Atlas.

Marconi, M. A & Lakatos, E. M. (2019). *Fundamentos de metodologia científica.* 8.ed. São Paulo. Atlas.

Oliveira, E. R., Serralvo, F. A., João, B. N., & Furlani, R. M. (2015). O Papel da Comunicação Integrada de Marketing na Construção do Valor da Marca: O Caso Bunge Fertilizantes. *Revista Organizações em Contexto*. São Paulo. 11(21), 127-159.

Patrícia, J. T. S. (2023). *The Economic Impact on Traditional Businesses in the City of Macas in 2020 Caused by the Covid-19 Pandemic*. Russian Law Journal. Rússia 11(2s).

Perez, S. (2018).*TikTok surpassed Facebook, Instagram, Snapchat & YouTube in downloads last month*. TechCrunch. Disponível em: https://techcrunch.com/2018/11/02/*TikTok*-surpassed-*Facebook*-instagram-snapchat-youtube-in-downloads-last-month/ Acesso> 23 Set. 2022.

Ruão, T. (2003). *As marcas e o valor da imagem. A dimensão simbólica das atividades económicas, Caleidoscópio*, Universidade Lusófona. Lisboa. nº3. 1-25.

Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). *Social media its impact with positive and negative aspects*. International journal of computer applications technology and research, Raipur (C.G.), India. 5(2), 71-75.

Tavares, M. C. (1998). *A força da marca.* São Paulo: Ed. Harbra.

Tomaél, M. I.; Marteleto, R. M. (2006).*Redes sociais: posição dos atores no fluxo da informação.* Encontros Bibli: *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação,* São Paulo. n. esp. 1. sem., p. 75-91, 2006.

Torres, C. (2009). *A Bíblia do Marketing Digital: Tudo que você queria saber sobre marketing e publicidade na internet e não tinha a quem perguntar*. São Paulo. Editora Novatec.

Vásquez, R. P. (2007). Identidade de marca, gestão e comunicação. *Organicom*, São Paulo *4*(7), 198-211.

Recebido em: 04/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): COMICHE, Amália Cutane; GONÇALVES, Bruno Ferreira. Fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital: o caso da rede social *TikTok. Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.628-645, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Comiche, Amália Cutane; Gonçalves, Bruno Ferreira. (out. 2023). Fortalecimento da identidade da marca por meio das ferramentas de comunicação digital: o caso da rede social *TikTok. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 628-645.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.646-663 | out. 2023.

O impacto do cooperativismo nas áreas rurais: uma revisão sistemática da literatura

Ayawovi Djidjogbe Fanho [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7766-7933
Omar Ouro-Salim [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-1792-4886

RESUMO
O objetivo deste estudo é analisar o impacto das cooperativas no meio rural. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática de literatura utilizando a plataforma Scielo, considerando o período entre 2010 e 2022. A pesquisa resultou na identificação de 56 artigos relevantes, a maioria dos quais publicados entre 2011 e 2014. Os resultados da análise apontam que o Brasil é o país com a maior produção de publicações com 32 artigos sobre o tema das cooperativas e do meio rural. Além disso, foi observado que a revista brasileira "Revista de Economia e Sociologia Rural (RESR)" teve a maior quantidade de artigos publicados sobre o assunto. A partir da revisão da literatura, foi possível também observar que as cooperativas apresentam diversos benefícios para a população rural, tais como acesso a crédito e serviços financeiros, melhoria da qualidade de vida, aumento da produtividade e fortalecimento do associativismo. Além disso, as cooperativas também têm papel importante na inclusão social e no fortalecimento da economia local. Portanto, pode-se concluir que as cooperativas são uma importante ferramenta para o desenvolvimento rural, e que sua análise e compreensão são fundamentais para a promoção de políticas públicas e ações voltadas para a melhoria das condições de vida da população rural.

PALAVRAS-CHAVE
Cooperativismo, Cooperativa, Meio Rural.

The impact of cooperativism in rural areas: a systematic literature review

ABSTRACT
The objective of this study is to analyze the impact of cooperatives in rural areas. To do so, a systematic literature review was conducted using the Scielo platform, covering the period from 2010 to 2022. The search resulted in the identification of 56 relevant articles, most of which were published between 2011 and 2014. The analysis revealed that Brazil is the country with the highest production of publications with 32 articles on the topic of rural

[*] Licenciado em Contabilidade, Controle e Auditoria pela Faculdade de Economia e Administração (FASEG) da Universidade de Lomé (UL), mestre em Desenvolvimento Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS), doutorando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da UFRGS. E-mail: fanhoparfait@gmail.com
[**] Marketing, Cooperatives, Sustainable Development, Circular Economy, Waste management, Food Supply Chain, SCM. Marketing, Cooperatives, Sustainable Development, Circular Economy, Waste management, Food Supply Chain, SCM. E-mail: ouromar@yahoo.fr

cooperatives. Additionally, it was observed that the Brazilian journal "Revista de Economia e Sociologia Rural (RESR)" had the highest number of published articles on the subject. Based on the literature review, it was also possible to observe that cooperatives offer various benefits to rural populations, such as access to credit and financial services, improvement of quality of life, increased productivity, and strengthening of associativism. Moreover, cooperatives play an important role in social inclusion and the strengthening of the local economy. Therefore, it can be concluded that cooperatives are an essential tool for rural development, and their analysis and understanding are fundamental for the promotion of public policies and actions aimed at improving the living conditions of the rural population.

KEYWORDS
Cooperativism, Cooperative, Rural Area.

Dɔwɔwɔ aduadu ƒe ŋusẽkpɔɖeamedzi le kɔƒenutowo me : agbalẽwo me toto ɖe ɖoɖo nu.

TOTOĐEME
Taɖodzinu si le numekuku sia ŋue nye be woaku nu me le ŋusẽ si habɔbɔwo kpɔna ɖe kɔƒenutowo me ŋu. Le esia ta la, wowɔ agbalẽwo me toto ɖe ɖoɖo nu to Scielo ƒe mɔnu zazã me, eye wobu ɣeyiɣi si le ƒe 2010 kple 2022. Numekukua na wokpɔ nyati 56 siwo sɔ, siwo ƒe akpa gãtɔ wota le ƒe 2011 kple 2014 dome. Numekukua me tsonu ɖee fia be Brazil ye nye dukɔ si me woɖea agbalẽ geɖe le wu eye nyati 32 siwo ku ɖe habɔbɔwo kple kɔƒenutowo me ƒe tanya ŋu le. Tsɔ kpe ɖe eŋu la, wode dzesii be Braziltɔwo ƒe magazine si nye "Revista de Economia e Sociologia Rural (RESR)" ye nye nyati siwo wota tso nya sia ŋu wu. Le agbalẽwo me dzodzro me la, woate ŋu ade dzesii hã be habɔbɔwo naa viɖe geɖe kɔƒenutometɔwo, abe gadodo kple ganyawo ƒe mɔnukpɔkpɔ, agbenɔnɔ ƒe nyonyome, dɔwɔwɔ ƒe dzidziɖedzi kple habɔbɔwo ƒe ŋusẽdodo ene. Gakpe ɖe eŋu la, habɔbɔwo hã wɔa akpa vevi aɖe le hadomekpekpeɖeŋunana kple nutoa me ƒe ganyawo ƒe ŋusẽdodo me. Eyata woateŋu aƒo nya ta be habɔbɔwo nye dɔwɔnu vevi aɖe na kɔƒenutowo me ŋgɔyiyi, eye be woƒe numekuku kple gɔmesese nye nu vevi aɖe na dukɔa ƒe ɖoɖowo kple nuwɔna siwo ƒe taɖodzinue nye be woana kɔƒenutometɔwo ƒe agbenɔnɔ nanyo ɖe edzi la dodo ɖe ŋgɔ.

NYA VEVIWO
Nuwɔwɔ Aduadu, Nuwɔwɔ Aduadu, Kɔƒenutome.

Introdução

O meio rural é uma região caracterizada pela predominância de terras destinadas à agricultura, pecuária e outras atividades agropecuárias. É um ambiente com menor densidade populacional em relação às áreas urbanas e geralmente constituído por pequenas comunidades que mantêm contato com a natureza e a produção de alimentos. Ele abrange vilas, aldeias, fazendas e outras áreas situadas fora de zonas urbanizadas. O

meio rural desempenha um papel fundamental na produção de alimentos, no desenvolvimento sustentável e na preservação do meio ambiente e da natureza.

Para impulsionar o desenvolvimento rural, é necessário que haja coordenação entre diversos atores e esferas de poder, tais como organizações da sociedade civil, ONGs, instituições empresariais e políticas, bem como o governo (BUARQUE, 1999). Cada um desses atores tem um papel crucial a desempenhar na promoção do desenvolvimento. O modelo de desenvolvimento, conforme destacado por Martins (2002), considera as pessoas como participantes ativos e beneficiários simultâneos do processo, ressaltando a importância da participação ativa das comunidades rurais no desenvolvimento. O movimento endógeno é responsável por impulsionar o desenvolvimento rural, uma vez que se baseia na capacidade dos agentes rurais de se organizarem e mobilizarem em conformidade com seu potencial e cultura local.

Segundo Buarque (2002), o desenvolvimento rural é um processo endógeno que, em conjunto com o sistema cooperativista, pode impulsionar o progresso econômico e, assim, melhorar a qualidade de vida da população local, além de contribuir para a preservação ambiental. De acordo com Santos (2002), a participação ativa da comunidade é essencial para o desenvolvimento rural, uma vez que pode estimular o crescimento econômico, a melhoria do bem-estar social e da qualidade de vida. Sendo assim, é crucial promover a organização cooperativa e a interação entre a comunidade e o desenvolvimento rural como requisitos para o avanço rural.

Conforme Búrigo (2006), as cooperativas são uma ferramenta crucial para impulsionar o desenvolvimento das áreas rurais, pois emergem, se difundem e consolidam o ambiente sociopolítico em que foram criadas, bem como geram diversas mobilizações sociais ao longo do processo de formação para garantir e assegurar uma governança participativa eficaz. Essas organizações não buscam apenas o benefício de seus membros, mas visam ampliar sua atuação para todo o setor em que atuam, o que se tornou um objetivo explícito.

O propósito desta pesquisa consiste em examinar os efeitos das cooperativas nas regiões rurais, por meio de uma revisão sistemática de literatura realizada na plataforma Scielo, no período de 2010 a 2022. Durante o estudo, foram identificados 56 artigos relevantes, sendo a maioria publicada em 2011 e 2014. A análise revelou que o Brasil lidera a produção de publicações sobre o tema as cooperativas e o meio rurais, com 32 artigos sobre o tema. Além disso, foi identificado que a "Revista de Economia e Sociologia

Rural (RESR)" é a que possui maior número de artigos publicados sobre o assunto. Também os achados indicam que as cooperativas desempenham uma função fundamental no desenvolvimento dessas áreas, incentivando o progresso econômico por meio da inclusão social e da gestão sustentável dos recursos naturais, contribuindo para a erradicação da pobreza e para a melhoria das condições de vida da comunidade em que atuam.

1.Referencial teórico: Cooperativa

Nesta parte do trabalho, serão abordados os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa em questão, focando nas Cooperativas e o Meio rural. As cooperativas são organizações formadas por indivíduos que se unem para realizar atividades comerciais em conjunto, visando vantagens mútuas (SEBRAE, 2014). Segundo Machado Filho (2006), o sistema cooperativista funciona como uma ponte entre os cooperados e os mercados, seguindo princípios e valores estabelecidos por convenções internacionais. Tais valores, como assistência mútua, igualdade, autorresponsabilidade, solidariedade, democracia e equidade, são reconhecidos pelos tratados internacionais e orientam a atuação das cooperativas (SEBRAE, 2014).

As cooperativas buscam aprimorar as relações entre a organização e seus associados, bem como estabelecer uma gestão justa na distribuição de renda, poder de decisão e direitos de propriedade, visando aumentar a confiabilidade da cooperativa. Desse modo, a cooperativa busca influenciar o modelo de governança adotado pelo sistema (BIALOSKORSKI NETO, 2004).

As cooperativas tiveram sua origem na Inglaterra durante a Revolução Industrial do século XIX. De acordo com os registros históricos, um grupo de trabalhadores preocupados com as condições precárias de trabalho criou um modelo de negócio autogerido onde todos eram proprietários e tomavam decisões democráticas. O primeiro registro oficial de uma cooperativa aconteceu em 1844 com a fundação da "Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale", que estabeleceu os princípios modernos do cooperativismo.

Mladenatz (1933)[1] enfatiza que a cooperação é um aspecto recorrente em diferentes momentos da história da humanidade, manifestando-se em diversas formas de

[1] O livro "História das doutrinas cooperativistas", escrito por Gromoslov Mladenatz em 1933 em francês, foi posteriormente traduzido para o português por José Carlos Castro, Maria da Graça Leal e Carlos Potíara

economias coletivas que possuem semelhanças com as cooperativas. Isso sugere que a cooperação faz parte da natureza humana. Segundo Santos (2001), é natural ao ser humano buscar a convivência em grupos e formar comunidades baseadas em valores e crenças compartilhados, proporcionando um senso de segurança e pertencimento.

Conforme Bialoskorski Neto (2006), as cooperativas e outras formas de cooperação têm uma história milenar que remonta a épocas anteriores às primeiras civilizações, na era babilônica. Essas formas de associação existem desde a pré-história e são uma das mais antigas manifestações da vida em sociedade. Como afirma Namorado (2005, p.12), as cooperativas não são um fenômeno passageiro e historicamente datado, mas têm uma presença duradoura na sociedade.

Segundo Thenório Filho (1999), a doutrina cooperativa tem raízes que remontam a tempos primitivos da história humana, podendo ser identificada em práticas desenvolvidas por civilizações como as egípcias, astecas, incas e maias. Em sua análise, o autor enfatiza a importância do trabalho em equipe para a produção, consumo e divisão de tarefas nessas sociedades. Ele destaca que, na civilização Inca, o trabalho era realizado coletivamente, seguindo um modelo moderno e integral de cooperativa, e que a produção agrícola e pastoril era organizada com base na quantidade de trabalho oferecido pelos membros e nas demandas do grupo.

No final do século XVIII e início do século XIX, surgiram na Europa várias iniciativas para melhorar as condições de vida dos trabalhadores, chamadas de pré-cooperativas (PINHO, 1966). Em diversos países, como Inglaterra, Escócia, França e Alemanha, surgiram as primeiras cooperativas, como a dos trabalhadores dos estaleiros Woolwinch e Chatham (1760), a de consumo dos tecelões de Fenwich (1769) e a Oldhan Co-operative Supply Company (1795). Apesar das tentativas anteriores de criar cooperativas de consumo terem fracassado, a partir de 1844, essas cooperativas se espalharam pela Inglaterra.

Após diversas tentativas frustradas, um grupo formado por 27 homens e uma mulher do setor têxtil de Rochdale decidiu fundar a Cooperativa de Consumo dos "Pobres Pioneiros de Rochdale" em 24 de outubro de 1844, com o intuito de melhorar suas condições de vida. A cooperativa começou com um pequeno armazém e um capital inicial de 28 libras, que foram economizadas pelos próprios associados durante um ano. A

Castro, com um prefácio de Bernard Lavergne. Em 2003, a CONFEBRAS publicou uma edição do livro com o mesmo título.

cooperação cresceu rapidamente, alcançando 80 membros em 1845, 140 em 1848 e 390 no ano seguinte, após a falência do principal banco da região. Em 1850, já havia 600 associados e seu capital saltou de 28 para 1.194 libras. Em apenas uma década, a cooperativa atingiu 5.300 membros.

2.Breve histórico sobre o surgimento do cooperativismo no Brasil

O sistema cooperativista tem sido amplamente adotado em vários setores desde sua origem. Um aspecto importante é o seu estabelecimento de relações de amizade com a sociedade, buscando melhorar as condições de vida dos habitantes. As cooperativas se diferenciam de outras entidades por seus valores e princípios, tornando-se uma ferramenta crucial para a implementação de estratégias agrícolas. De acordo com Ploeg (2008, p. 216), as cooperativas têm sido uma fonte de inovação e mudanças ativas.

Segundo Souza (2009), as cooperativas de consumo foram responsáveis por introduzir o sistema cooperativista no Brasil, oferecendo produtos com preços acessíveis para seus membros. Simultaneamente, foram criadas cooperativas de crédito rural no sul do país, especialmente no Rio Grande do Sul, com o objetivo de ajudar os agricultores a negociar seus produtos no mercado. Essas iniciativas originaram uma terceira categoria de cooperativas que se dedicava exclusivamente à agricultura, sendo que a primeira cooperativa agrícola foi fundada nas áreas colonizadas por imigrantes italianos, alemães e japoneses, conforme relata Willers (2015).

É importante destacar que antes da chegada dos portugueses ao Brasil em 22 de abril de 1500, somente as populações indígenas habitavam o território, e elas possuíam um modelo social baseado na cooperação e solidariedade. Nesse modelo, o bem-estar individual e familiar era mais valorizado do que a produção econômica.

No Brasil, o cooperativismo ganhou reconhecimento do Estado a partir de 1930, quando seus resultados positivos na sociedade foram evidentes, especialmente no meio rural. O Estado passou a apoiar as cooperativas, buscando melhorar o abastecimento nas áreas urbanas. Além disso, o sistema cooperativista tem sido utilizado como uma ferramenta para reformar o sistema agrícola do país e para auxiliar os agricultores na inserção no sistema agroindustrial, o que contribui para o desenvolvimento da agroexportação (SERRA, 2013; SOUZA, 2009).

Segundo Pires (2004), no Brasil as primeiras cooperativas oficialmente reconhecidas surgiram em áreas remotas e foram formadas por trabalhadores que

buscavam adquirir bens essenciais a preços acessíveis por meio da organização. A Sociedade Cooperativa Econômica dos Funcionários Públicos de Ouro Preto, criada em 1889, foi a primeira cooperativa reconhecida no país e tinha como objetivo o consumo. Outras cooperativas foram surgindo em diferentes cidades do Brasil, como em Limeira/SP (1891), Rio de Janeiro/RJ (1894), Camaragibe/PE (1895) e Campinas/SP (1897). Essas cooperativas também estabeleciam fundos para prestar assistência financeira aos seus associados.

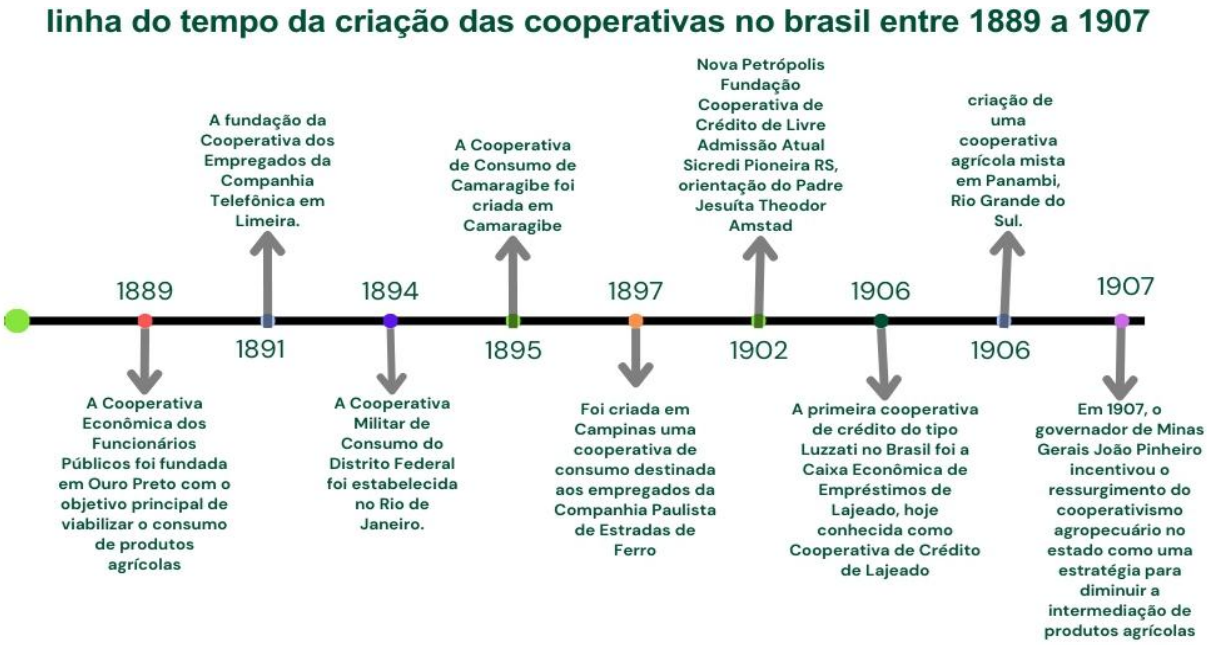
Embora existam muitas referências sobre a fundação da cooperativa agrícola no Brasil, sua origem não é clara (Mendonça, 2002). No entanto, Peroni (2018) indica que há registros que comprovam a fundação de uma cooperativa agrícola entre 1905 e 1906 nas regiões colonizadas por italianos, alemães e japoneses no Rio Grande do Sul. De acordo com Souza (2009), imigrantes europeus, que já estavam familiarizados com a ideologia cooperativista, trouxeram esse sistema para o Brasil, que foi consolidado após a abolição da escravatura em 1888. Willers (2015) sustenta que o crescimento do cooperativismo agropecuário no Brasil foi impulsionado pela crise trabalhista decorrente da abolição da escravidão e pelos princípios eficientes e sustentáveis da cooperativa na reforma da produção e comercialização de produtos.

A partir de 1900, as primeiras cooperativas de crédito agrícola baseadas no modelo de Raiffesen começaram a surgir no estado do Rio Grande do Sul. A cooperativa de crédito rural de Vila Império, fundada em 1902 por colonos alemães incentivados pelo religioso suíço Theodor Amstad (1851-1938), é um exemplo disso e é conhecida hoje como Cooperativa de Crédito de Nova Petrópolis, a mais antiga cooperativa em atividade no Brasil. Outra cooperativa que se inspirou em Luzzatti foi a de Lageado, fundada em 1906. Em 1910, os líderes políticos do Brasil iniciaram um programa para implementar o cooperativismo agrícola no país, conforme apontado por Mendonça (2002).

Vários escritores afirmam que a década de 1930 marcou o começo do cooperativismo no Brasil, devido à iniciativa do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) em fomentar a criação de cooperativas agrícolas de trigo e soja. Isso foi possível graças ao Decreto Lei 22.239, de 19 de dezembro de 1932, que permitiu que as cooperativas tivessem um papel importante no mercado e se estabelecessem na sociedade. De acordo com Souza (2009), entre 1932 e 1937, o número de cooperativas aumentou de 178 para 1.172, e em 1941 alcançou o recorde de mais de 2.152 cooperativas em todo o território brasileiro.

O cooperativismo tem sido protegido e incentivado pelo Estado devido à sua importância e papel central na sociedade brasileira. Desde 1932 até 1945, o governo publicou diversos atos legislativos que visavam promover o desenvolvimento e funcionamento das cooperativas, além de facilitar o acesso ao crédito, de acordo com Farias (2015). Conforme Souza (2009) é fundamental destacar que o sistema cooperativista não foi criado no Brasil para atender a interesses particulares, mas sim para promover o desenvolvimento econômico e social do país.

Figura 02 : Linha do Tempo da Criação das Cooperativas no Brasil



Fonte : Elaboração própria.

A imagem ilustra um momento importante na criação do movimento cooperativo no Brasil, que é considerado oficialmente como o início de uma nova ideologia revolucionária. No entanto, apesar disso, alguns estudiosos, como Mendonça (2002), ainda consideram que a origem desse movimento no Brasil é incerta até o momento.

3.Meio rural

O termo "rural" não se refere apenas à agricultura e não deve ser considerado como algo antiquado ou inferior ao urbano. Pelo contrário, ele engloba a diversidade e as múltiplas funções das áreas rurais, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um país. De acordo com a 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (2ª CNDRSS, 2013), o conceito de rural é

amplo e frequentemente utilizado para se referir a tudo que tem origem no campo. Para uma compreensão mais completa desse termo, é necessário entender também os conceitos de campo, cidade e urbano, que estão inter-relacionados, como descrito por Janela (2013, p.23).

> [...] ideais de rural e urbano, de popular e erudito, foi utilizada durante décadas pelas ciências sociais para classificar/organizar a sociedade nas diferentes formas, em que surgem os seus conceitos dualistas, dinâmicas dependentes e antagônicas da sociedade, da economia, da cultura e, naturalmente, do território e da arquitetura (JANELA, 2013, p.23).

Segundo Ferrão (2000, p. 46)

> Este mundo rural secular opõe-se claramente ao mundo urbano, marcado por funções, atividades, grupos sociais e paisagens, não só distintos, mas também, em grande medida, construídos 'contra' o mundo rural. Esta oposição tende a ser encarada como 'natural' e, por isso, recorrentemente associada a relações de natureza simbiótica : campo e cidade são complementares e mantém um relacionamento estável num contexto (aparentemente marcado ?) juntos (FERRÃO, 2000, p. 46).

De acordo com Freitas; Dias (2012), o conceito de rural está intrinsecamente relacionado à ideia de produtividade. Para Kageyama (2004, p. 4) :

> A discussão sobre a definição de rural é praticamente inesgotável, mas parece have um certo consenso sobre os seguintes pontos : a) rural não é sinônimo de agrícola e nem tem exclusividade sobre este ; b) o rural é multissetorial (pluriatividade) e multifuncional (funções produtiva, ambiental, ecológica, social) ; c) as áreas rurais têm densidade populacional relativamente baixa ; d) não há um isolamento absoluto entre os espaços rurais e as áreas urbanas. Redes mercantis, sociais e institucionais se estabelecem entre o rural e as cidades e vilas adjacentes (KAGEYAMA, 2004, p. 4).

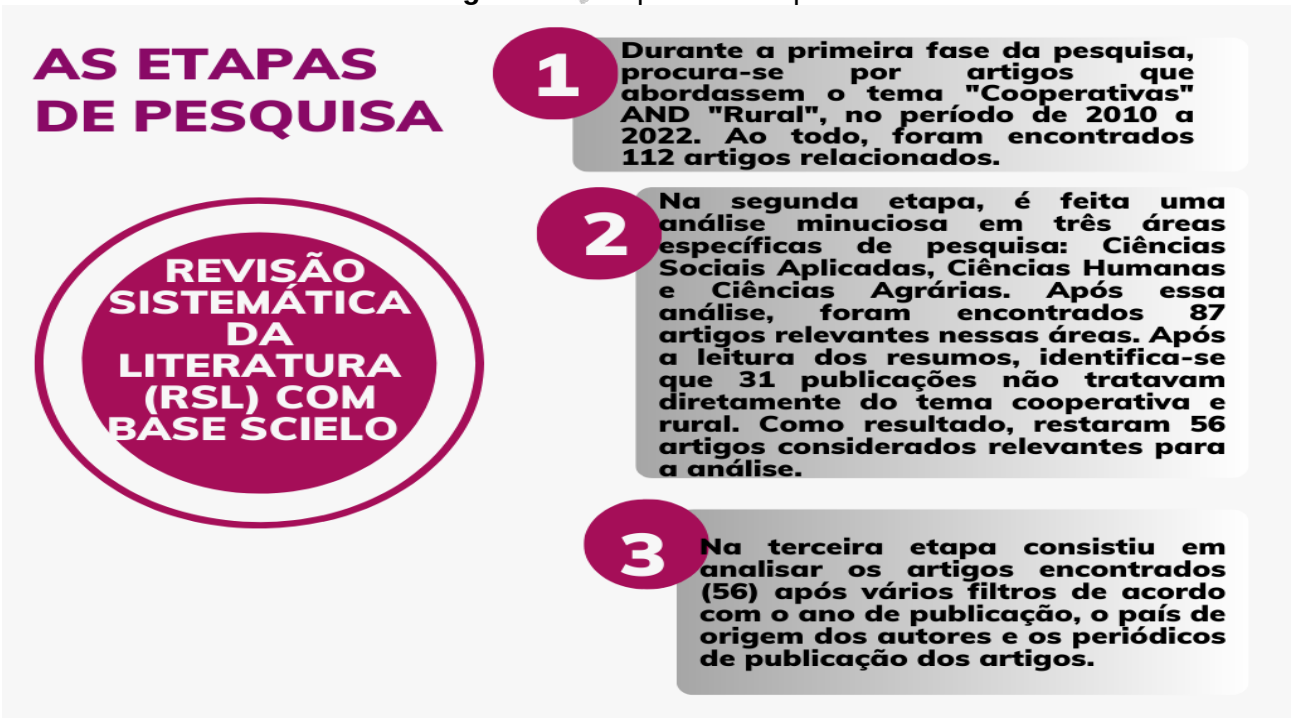
Existem várias interpretações sobre o significado do conceito, no entanto, o IBGE, uma instituição pública do governo brasileiro criada em 1934 com o objetivo de realizar censos populacionais, define a área rural como aquela situada fora do perímetro urbano de um distrito, composta por diferentes núcleos em diversas condições, como áreas rurais de extensão urbana, povoados rurais, outros aglomerados rurais e áreas rurais exclusivas de aglomerados (IBGE, 2002, p. 66).

4.Metodologia

Este estudo utilizou a metodologia de revisão sistemática da literatura (RSL) com análise de conteúdo de artigos, seguindo os princípios de Bardin (1977). A RSL é uma ferramenta importante na pesquisa científica, pois permite que os pesquisadores examinem de forma sistemática as evidências disponíveis sobre um tópico específico,

reduzindo possíveis viéses e aumentando a validade dos resultados (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000). De acordo com Morandi e Camargo (2015), a RSL é amplamente utilizada na pesquisa acadêmica. Para alcançar o objetivo deste estudo, foi realizada uma RSL na base de dados Scielo, considerando artigos publicados entre 2010 e 2022. O processo de seleção dos artigos para este estudo ocorreu em três etapas distintas. Na primeira etapa, foram buscados artigos relacionados aos temas "Cooperativas" AND "Rural" na base de dados SciELO, no período de 2010 a 2022, totalizando 112 artigos encontrados. Na segunda etapa, os artigos foram analisados cuidadosamente em três áreas específicas de pesquisa: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Ciências Agrárias. Com base nessa análise, foram selecionados 87 artigos relevantes nessas áreas. Por fim, foram lidos os resumos dos artigos selecionados e identificou-se que 31 deles não abordavam diretamente o tema de interesse, sendo excluídos do estudo. Depois de passar por um processo de seleção em três etapas, foram escolhidos 56 artigos relevantes para análise. Na terceira etapa, os artigos foram classificados de acordo com critérios como ano de publicação, país de origem dos autores, periódicos de publicação e idioma dos artigos. Como as palavras-chave escolhidas tinham as mesmas expressões em espanhol, foram incluídos também artigos em espanhol que foram encontrados na base de dados Scielo.

Figura 01 : Etapas de Pesquisa



Fonte : Elaboração própria

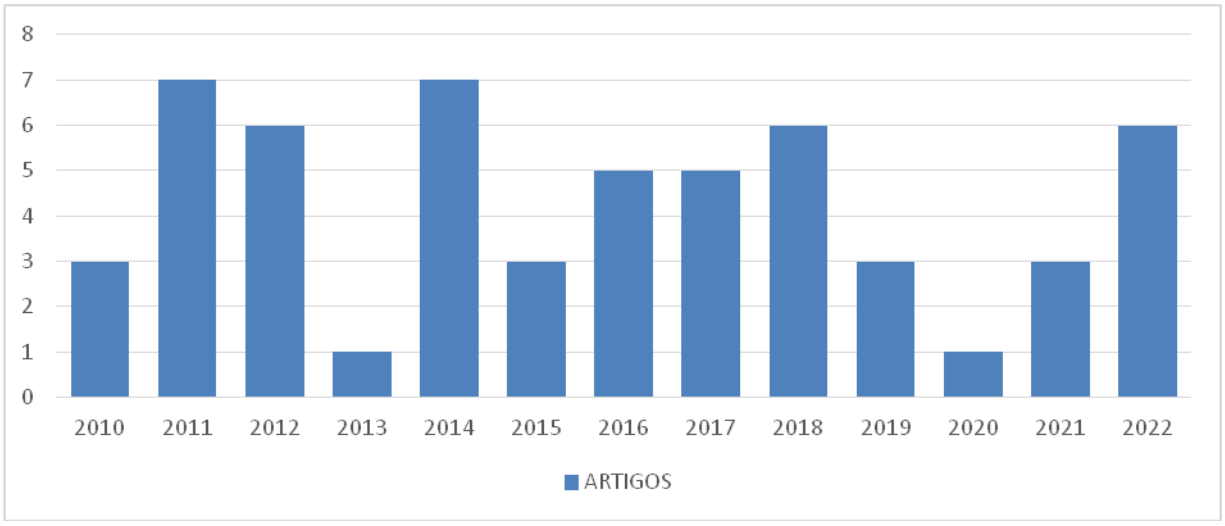
4.1.Resultados e discussão

Durante esta fase da pesquisa, foram analisados os 56 artigos relevantes encontrados sobre o tema "cooperativas" e "rural", publicados entre 2010 e 2022. A análise foi realizada de forma detalhada, levando em consideração o ano de publicação, país de origem dos autores e o periódico de publicação. Essa abordagem permitiu uma visão ampla e completa dos estudos encontrados, facilitando a identificação de tendências e lacunas na literatura existente.

4.1.1.Análise de artigos por ano de publicação

O gráfico 01 apresenta o número total de artigos publicados entre 2010 e 2022, que abordam as palavras-chave "Cooperativas" e "Rural". É interessante notar que os anos de 2011 e 2014 tiveram o maior número de publicações (7), seguidos pelos anos de 2022, 2018 e 2012, com (6) publicações cada um. Porém, também é possível observar que os anos de 2020 e 2013 tiveram um número menor de publicações, com apenas uma para cada ano. Essa queda pode ser explicada por diferentes motivos, como a possibilidade de ter havido menos pesquisas sobre o tema nesses anos específicos, ou que as pesquisas realizadas não foram selecionadas para publicação.

Gráfico 01: Ano das publicações



Fonte : elaboração própria

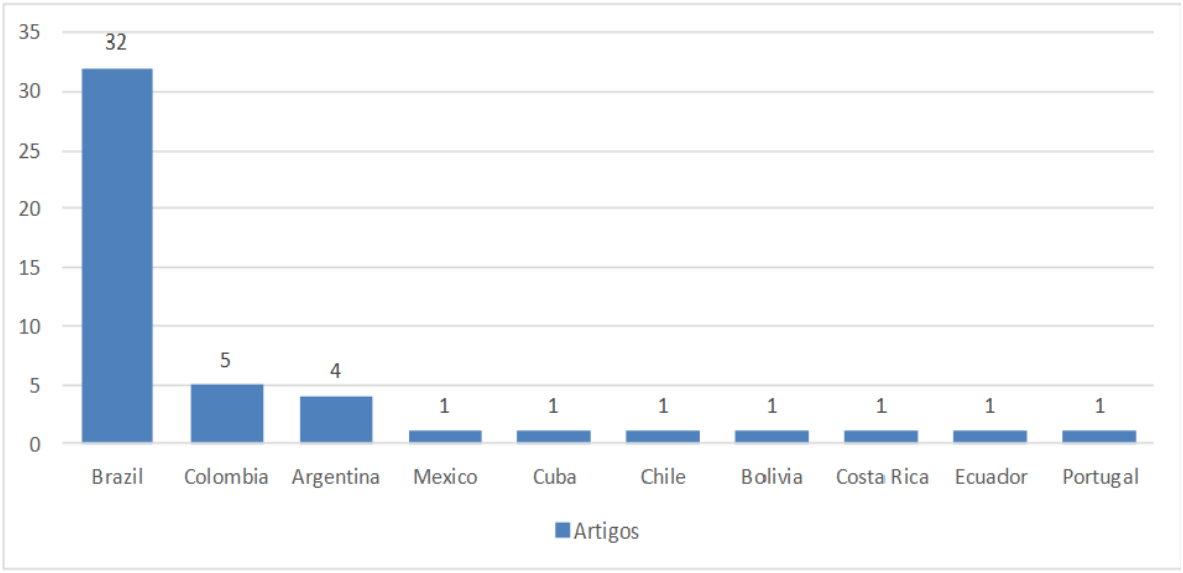
O gráfico 01 apresenta o número total de artigos publicados entre 2010 e 2022, que abordam as palavras-chave "Cooperativas" e "Rural". É interessante notar que os anos de 2011 e 2014 tiveram o maior número de publicações (7), seguidos pelos anos de

2022, 2018 e 2012, com (6) publicações cada um. Porém, também é possível observar que os anos de 2020 e 2013 tiveram um número menor de publicações, com apenas uma para cada ano. Essa queda pode ser explicada por diferentes motivos, como a possibilidade de ter havido menos pesquisas sobre o tema nesses anos específicos, ou que as pesquisas realizadas não foram selecionadas para publicação.

4.1.2.Análise de artigos por país de autores

O gráfico 02 apresenta a distribuição das publicações relacionadas ao tema Cooperativas e Rural, considerando a origem dos autores. O Brasil se destaca como o país com o maior número de publicações, com 32 artigos publicados entre 2010 e 2022. Isso pode ser explicado pela presença de muitos autores brasileiros contribuindo para as publicações e pelo uso de palavras-chave em língua portuguesa que aumentam a visibilidade desses artigos. A Colômbia e Argentina também apresentaram um número significativo de publicações, com 5 e 4, respectivamente, indicando o interesse desses países no tema. A análise da distribuição das publicações por país permitiu identificar as principais regiões de pesquisa e contribuiu para a compreensão da produção acadêmica relacionada ao cooperativismo e ao rural em nível internacional.

Gráfico 02 : Países de origem de autores



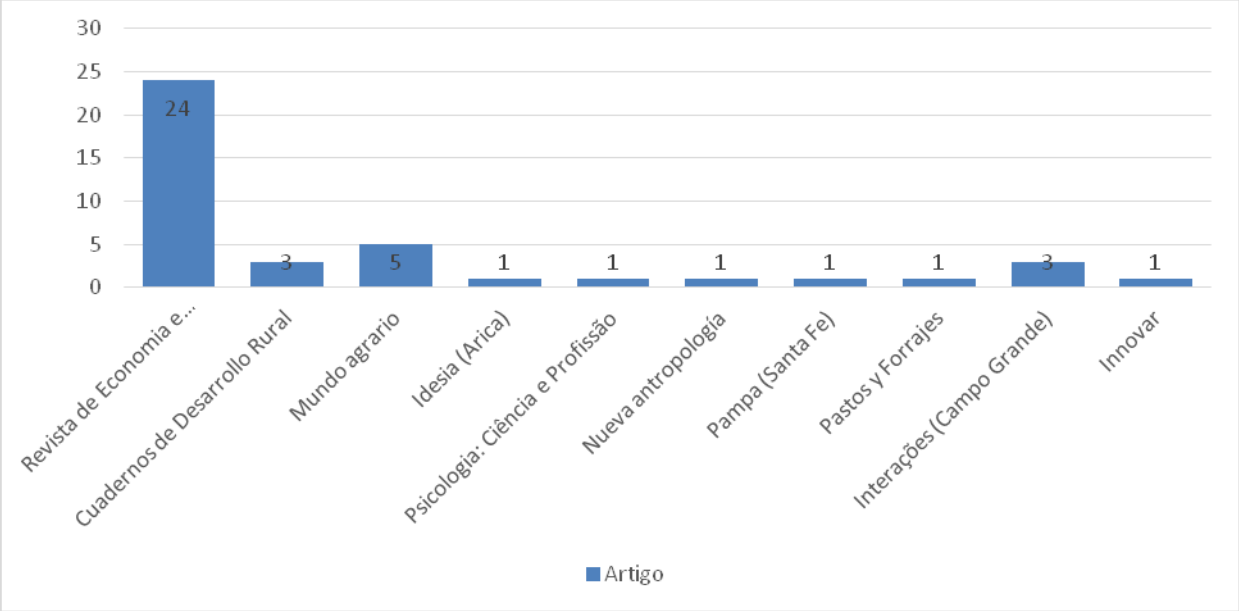
Fonte: Elaboração própria.

4.1.3.Análise de artigos por revista de publicação

O gráfico 03 mostra a distribuição das publicações dos autores de acordo com as revistas em que foram publicadas. A Revista de Economia e Sociologia Rural (RESR) é a

que mais se destaca, com 24 publicações entre 2010 e 2022. A revista Mundo Agrario vem em segundo lugar com 5 publicações, seguida de perto pelas revistas Cuadernos de Desarrollo Rural e Interações (Campo Grande), ambas com 3 publicações cada. A escolha de uma revista para publicação pode estar relacionada à sua reputação, relevância e impacto na área de pesquisa, o que pode indicar a influência de uma revista específica na comunidade acadêmica em relação ao tema estudado. Os autores podem ter optado por publicar em determinadas revistas devido à sua orientação editorial, público-alvo ou política de aceitação de artigos.

Gráfico 03 : Revista de publicação



Fonte : Elaboração própria.

Uma limitação desta pesquisa pode estar relacionada ao uso de palavras-chave em português, o que pode ter influenciado os resultados encontrados, uma vez que muitos pesquisadores utilizam termos em sua língua nativa ao realizar buscas em bases de dados científicas. Esse aspecto reforça a necessidade de considerar o idioma em que um artigo é escrito ao conduzir uma revisão da literatura em determinado campo de estudo.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo examinar os efeitos das cooperativas em áreas rurais, através de uma revisão sistemática da literatura na plataforma Scielo, no período de 2010 a 2022. Durante o estudo, foram encontrados 56 artigos relevantes, com a maioria publicada em 2011 e 2014. A análise demonstrou que o Brasil é líder na produção de publicações sobre cooperativas em áreas rurais, com 32 artigos sobre o tema.

Adicionalmente, foi observado que a "Revista de Economia e Sociologia Rural (RESR)" é a que possui o maior número de artigos publicados sobre o assunto.

As cooperativas têm um papel fundamental no progresso das áreas rurais em todo o mundo, conforme destaca a pesquisa. Essas organizações oferecem diversos serviços e vantagens que podem ser extremamente benéficos para agricultores e comunidades rurais. A obtenção de preços justos para os produtos agrícolas é uma das principais vantagens oferecidas pelas cooperativas, ajudando os agricultores a obterem um retorno justo pelo seu trabalho. Além disso, as cooperativas também podem reduzir os custos de produção, tornando mais fácil para os agricultores manterem suas atividades.

Acesso a serviços de saúde e educação é outra vantagem oferecida pelas cooperativas. Essas organizações podem fornecer serviços de saúde aos seus membros, o que pode ser especialmente benéfico em áreas rurais onde o acesso a esses serviços pode ser limitado. Além disso, as cooperativas também podem ajudar a melhorar a educação dos membros, fornecendo treinamento e informações sobre práticas agrícolas mais eficientes e sustentáveis.

Outros benefícios oferecidos pelas cooperativas incluem acesso a crédito e serviços financeiros, aumento da produtividade e fortalecimento do associativismo. Esses benefícios podem ter um impacto significativo nas comunidades rurais, ajudando a melhorar a qualidade de vida dos membros e a promover o desenvolvimento econômico local. Em resumo, a pesquisa destaca a importância das cooperativas no desenvolvimento das áreas rurais em todo o mundo. Essas organizações oferecem uma ampla gama de serviços e vantagens para agricultores e comunidades rurais, ajudando a melhorar a qualidade de vida dos membros e a promover o desenvolvimento econômico local. Uma sugestão para uma análise mais abrangente do assunto é realizar estudos complementares que forneçam uma análise mais detalhada sobre os autores mais prolíficos na área, bem como as implicações teóricas e práticas para a sociedade. Dessa forma, é possível obter uma visão mais ampla e completa sobre o tema em questão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

BIALOSKORSKI NETO, S. Cooperativismo é economia social: fortalecendo a identidade cooperativa. Um ensaio para o caso brasileiro, 2004. **III Seminário - Tendências do Cooperativismo Contemporâneo.** Cuiabá (MT), 6 a 9/12/2004.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento do local sustentável**: metodologia de planejamento. Ed. Garamond, 2002.

BÚRIGO, F. L. **Finanças e solidariedade: uma análise do cooperativismo de crédito rural solidário no Brasil**. Tese (Programa de Pós- Graduação em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DE SOUZA, L. R. **Cooperativas de Crédito**: resoluções do CMN e os valores cooperativos. Curitiba: Ed. Juruá, 2017.

DESLAURIERS, J ; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. DESLAURIERS, J., GROULX, L, LAPERRIÈRE, A., MAYER, R ; PIRES, A.(Org.). **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis : Vozes, 2008. v. 2, p. 127-53, 2008.

FARIAS, F. R.; ESPÍNDOLA, C. J. O cooperativismo agropecuário do Sul do Brasil a partir da conjuntura econômica dos anos 1980: alteração territorial de seu centro dinâmico. **Geosul**, v. 31, n. 61, p. 227-248, 2016.

FERRÃO, J. Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro, **EURE (Santiago)**. v.26 n.78 Santiago set. 2000.

FERREIRA, M. A. M ; BRAGA, M. J. Diversificação e Competitividade nas Cooperativas Agropecuárias. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n.4, 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_08/dwn/rac-v8-n4-maf.pdf>. Acesso em: mar. 2023

FREITAS, A. F.; DIAS, M. M. Mudanças conceituais do desenvolvimento rural e suas influências nas políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo demográfico 2000: documentação dos microdados da amostra**. Rio de Janeiro, 2002.

IFIBE - INSTITUTO SUPERIOR DE FILOSOFIA BERTHIER. **O cooperativismo de credito familiar e solidaria: instrumento de desenvolvimento e erradicação da pobreza**, Passo fundo 2012.

JANELA, L. J. P. **(des)ruralização (in)definição do conceito de rural**. Dissertação de Mestrado em Arquitectura Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, 2013.

KAGEYAMA, A. A. **Desenvolvimento Rural: conceitos e aplicação ao caso brasileiro**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

KLAES, L.S. **Cooperativismo e ensino a distancia**. Florianópolis/SC.2005. (Tese de Doutorado em Engenharia de Produção). UFSC.

LAGO, A; SILVA, T. N. **Fatores condicionantes ao desenvolvimento de relacionamentos intercooperativos**. Porto Alegre: SESCOOP/RS. 2011.

LOPES, J. A. V. **Cooperativismo contemporâneo: caminho para a sustentabilidade**. Brasília: Confebras, 2012.

MARASCHIN, A**. As relações entre os produtores de leite e as cooperativas: um estudo de caso na bacia leiteira de Santa Rosa (RS)**. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado): questões conceituais e metodológicas. **Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande - MS, v. 1, n. 1, p. 63-76, set. 2002.

MATOS, M. A.; NINAUT, E. S. O cooperativismo frente às perspectivas econômicas. **INFOTEC:** Informativo Técnico do Sistema OCB. n. 2, p. 9, 2007. Disponível em:<http://www.brasilcooperativo.coop.br>. Acesso em: mar. 2023.

MAZZOTTI, A. J. A., GEWANDSZNAJDWER, F. Revisão da bibliografia. In : **O Método nas Ciências Naturais e sociais**: pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

MENDONÇA, S. R. de. **A política de cooperativização agrícola do Estado brasileiro** (1910-1945). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2002.

MILANI, Carlos. Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). In: **Capital social, participação política e desenvolvimento local : atores da sociedade civil e políticas de desenvolvimento local na Bahia**. Escola de Administração da UFBA (NPGA/NEPOL/PDGS), 2005

MLADENATZ, G. **História das Doutrinas Cooperativas**. Brasília: Confebrás, 2003.

MORANDI, M. I. W. M., CAMARGO, L. F. R. Revisão sistemática da literatura. In : DRESCH, Aline ; LACERDA, Daniel P., ANTUNES JR, José A. Valle.(Org.). **Design sciencie research**: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

NAMORADO, R. Cooperativismo: um horizonte possível. In: GEDIEL, José Antônio Peres (Org). **Estudos de direito cooperativo e cidadania**. Curitiba: Programa de Pós Graduação em Direito da UFPR, 2005.

NAMORADO, R. **Introdução ao direito cooperativo.** Coimbra**:** Livraria Almedina, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS. **O cooperativismo no mundo. Brasília** : Coopermídia, 1995.

PERONI, N. D. **A fidelidade em cooperativas: um estudo em organizações de agricultores familiares no Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PINHO, D. B. **A doutrina cooperativa nos regimes capitalista e socialista**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1966.

PINHO, D. B. **Que é cooperativismo**. São Paulo: S.A, 1966.

PIRES, M. L. L. S. **Cenários e tendências: do cooperativismo brasileiro. Recife** : Bagaço, 2004.

PLOEG, J. D. et al. Rural development: from practices and policies towards theory. **Sociologia Ruralis,** 2000.

SANTOS, B. S. **Os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

SCHNEIDER, J. O. **The cooperative doctrine**: analysis of the reach, the sense and theactuality of their values, principles and norms at the present times. Cadernos Gestão Social, 2012.

SEBRAE - SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO AS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Cooperativas.** Brasília, 2014.

SERRA, E. A participação do estado na formação e desenvolvimento das cooperativas agrícolas no brasil. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 8, n. 16, 2013.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, M. M. O. O movimento cooperativista no Brasil: uma reflexão sobre formação, desenvolvimento e perspectivas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, MG, 2009

THENÓRIO FILHO, L. D. **Pelos caminhos do cooperativismo: com destino ao crédito mútuo**. Central das Cooperativas de Crédito do Estado de São Paulo, 1999.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WILLERS, E. M. **Cultura associativa:** a gênese do cooperativismo agropecuário de alimentos da mesorregião Oeste paranaense, 2015.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): FANHO, Ayawovi Djidjogbe; OURO-SALIM, Omar. O impacto do cooperativismo nas áreas rurais: uma revisão sistemática da literatura. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.646-, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Fanho, Ayawovi Djidjogbe; Ouro-Salim, Omar. (out. 2023). O impacto do cooperativismo nas áreas rurais: uma revisão sistemática da literatura. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 646-663.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.664-676 | out. 2023.

Satisfação da plataforma e-baú no licenciamento comercial na Província de Gaza-Moçambique

Abílio Zefanias Massango [*]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0002-9097-3107
Arão Salvador Cumbe [**]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0001-9662-5587
Cremilde António Massango [***]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0003-1487-3750

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre a satisfação da implementação da plataforma e-BAÚ no licenciamento comercial no Balcão de Atendimento Único localizado em Gaza, Moçambique, no período entre 2017-2022. O e-BAÚ foi institucionalizado a partir do ano de 2014 na sequência da Reforma da Administração Pública de Moçambique, consolidando a Política Nacional de Informática. O objectivo do estudo foi definido da seguinte questão: Como a implementação do Balcão de Atendimento Único Electrónico contribui para a melhoria na prestação dos serviços públicos? Metodologicamente, o estudo foi documental e de natureza qualitativa e envolveu cinco entrevistados e empregou a técnica de análise de conteúdo temático para analise dos dados. Dos resultados colhidos, percebemos que a implementação do e-BAÚ permitiu alcançar os princípios de celeridade, desburocratização, flexibilidade nos processos de licenciamento comercial e industrial, a geração de postos de emprego para cidadão local, ao alargamento da base tributaria provincial, há melhoria das condições de atendimento ao utente, tendo passado para um modelo de atendimento personalizado,porém, o e-BAÚ ainda precisa da criação de uma plataforma de qualidade e abrangente na Classificação de Actividades Económicas, capacidade que garanta interoperabilidade com outros sectores e instituições do Estado ou entidades privadas que fazem parte do processo de licenciamento comercial e que tenha capacidade detectar documentos falsos, fora de prazo, evitando conflitos entre as instituições licenciadoras como também com cidadãos homens de negócios.

PALAVRAS-CHAVE,
Balcão de Atendimento Único; Administração Publica; Interoperabilidade; e-BAÚ, Governo Electrónico.

[*] Mestrando Finanças Empresariais - Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini – ISGE-GM, edição 2020-2021. Licenciado em de Planificação, Administração e Gestão de Educação - Universidade Pedagógica, UP. Maputo 2008. Bacharelato em Ciências de Educação Física e Desporto - Universidade Pedagógica-UP, Maputo em 2005. E-mail: abimapilele@yahoo.com.br

[**] Mestrado e Gestão Estratégica de Recursos Humanos – Universidade Politécnica de Xai-Xai – A Politécnica, Licenciado em Ciências Político– Administrativas.E-mail: salvadorcumbe@gmail.com

[***] Mestrado Gestão de Recursos Humanos - Universidade São Tomas de Moçambique, Cidade de Xai-Xai-2022, Licenciatura em Contabilidade e Auditoria - Universidade São Tomas de Moçambique, Cidade de Xai-Xai-2017.E-mail: cremassango809@gmail.com

Satisfaction of the e-baú platform in commercial licensing in the Province of Gaza-Mozambique

ABSTRACT
This article represents a study on the satisfaction of the implementation of the e-BAU platform in commercial license at the One Stop Shop located in Gaza Province, Mozambique, between 2027-2022. The e-BAU System was institutionalisedfrom 2014 following the Mozambique Public Administration Reform, consolidating the National Informatics Policy, the objective of our study was defined as follows. How does the implementation of the single electronic service desk contribute to the improvement in the provision of services? Methodologically, the study was documentary in the qualitative nature and involved five interviewees and employed the thematic content analysis technique for data analysis. From the results obtained, we understand that the implementation of e-BAU allowed us to archive principles of speed, de-bureaucratization, flexibility in commercial and industrial licensing processes, the generation of jobs for local citizens, the extension of the provincial tax base, there is an improvement in the conditions of service, however, e-BAU still needs the creation of the Classification of Economic Activities, a capacity that ensure interoperability with other sectors and institutions of the State or private entities that are part of the commercial licensing process and that as capacity to detect false documents, out of date, avoiding conflicts between licensing institutions as well as with businessmen citizens.

KEYWORDS
One StopShop, Public Administration, e-Government, interoperability,e-BAU.

INTCHINGAMETO
Adhia diphepha dhikombissa ta'tchigondo tchou tsimbilelana ni'takutsakissa ka nzila, a'yia yi'dahnuako (BAÚ) iku Matsanganoni Kavanhamabindu, ahawa kaku'tumetua ka'vanhabindu ka'ditiko da'hawua ka'Gaza, kona in'Moçambique, ka'mbimu ya 2017 an'ze 2022. Kambe Matsangano Kavanhamabindu ma'wumbidue ka'kukhukhela ka'dilembe dha 2014, ka'mhaka yaku Tchipissa Mamahelo ya'wufumo wa'fathu In'Mocambique, ngu nzila yo'banguissa Inthetho Waditiko ngu 'Ti'znila ta Moya. Inkomngometo wa tchigondo tchia wu'muewo wo'landissa mhaka yiia: Mamahelo ya' matsanganoni kavanhamabindu ngu'ti nzila ta'moya kudanuako (Balcão de Atendimento Único Electrónico) ka'vunetela ku'hehukissa mi'thumo xana ke? Ka'nzila yaku hamba tchigondo tchia himahide, ngu'ku gonda mabuko mamuani ya'lissima ngutu ahawa vanga xamulela siwotisso n'tchanu wavathu vo'ziva, vatsimbilelananako ni'ta mamahelo yawa ya'maphia tatinene, hi'xoniphide impimo ni'inthetho wa'malangelo yassigondo sakona. Ka tchatchazelo ya in'thumo wuwa ti'pfhakade ti'thoo e-BAU I'matsanganoni Kavanhamabindu kumahide kumanela totselele tinzila to hehukissa, ku'pumbekide mi'phuka, ku'hehukissa ka'mamahelo ya'kuningela ma'licenssa ya'wuxavissi ni mi'godhi, ku'tumbuluka ka m'thumo ya'vathu ah'mua migangani, ku'engetela ka'ressa ya'ditiko da'Hombe da'Gaza, ka'yanzwa mamahelo yaku'angula ya'fathu va'nhambindu, ahawa ku'ngatchitcha ma'tenderelo, ya'mueyo ni i'mueyo ya'lissima ngutu tatinene, kambe ka'e-BAU tingadi tilaveka ti'Nzila ti'thembissako lissima lo'eneta ka'mathulelo ya'matina a'mithumo ya'vanhabindu ayi'a yidahnua'ko (Classificação de Actividades Económicas) nzila yitikotako ku'tchavinheta otselele ma'sector ya'Infumo mathumako ngu to'hehukissa tamitengo, hambi vona vale issinga va'Infanfumo, vatumeta'ko tawe'due ta'mabindu nita'migodi, vaku ni'tamu wo'ghola ma'documentu amakuhu ngutu, maku hahanze ka in'kma wo'thuma, titsimba niku'pumba ngutu maguwa ka otselele ma'khalo o'ninguela ma'lisenssa ni vona vanhane va ma'lisenssa vamabindu awe.

MISSUNGO YA'MAPSWI
matsanganoni kavanhabindu; ya'wufumo wa'fathu; Inthetho Waditiko ngu 'Ti'nzila ta Moya; kutchavinheta otselele ma'sector ; Matsanganoni Kavanhamabindu Ngu'ti Ti'nzila Ta'moya

1.Introdução

A informação pode conduzir muitos esforços e bons indicadores dentro e fora da organização. As informações fazem o mundo globalizado crescer e envolve novas demandas para economia, organizações quer sejam elas privadas ou públicas, para este real paradigma, Moçambique não está fora, foi neste contexto que em 2000, adoptou a promoção de novas tecnologias e política de expansão como potencial para o desenvolvimento. É o Plano Tecnológico de Educação (PTE), é um pivô que apresenta uma abordagem da política integrada, visão estratégica sólida, estrutura de acção que pretende articular, mobilizar financiamento a estratégias cuja sua implementação é promissora, não apenas para melhoramento do sistema de Educação, mas também económica e desenvolvimento social (MINED, 2011).

Através da Resolução nº28/2000, o governo de Moçambique aprovou as políticas da informação, com objectivo de incluir Moçambique no Mundo de Tecnologias, Informação e Comunicação (TIC's), cuja internet é seu grande expoente. As políticas de informática oferecem uma série de princípios e objectivos que podem permitir que as TIC's conduziam esforços além de muitos aspectos do desenvolvimento nacional, contribuem para erradicação da pobreza absoluta e melhoramento geral das vidas moçambicanas numa larga participação de cidadãos na aldeia mundial.

O Programa Quinquenal (2005-2009) em cumprimento com a Política de Informação em Moçambique, é criado o Governo Electrónico (e-Gov) em 2011. Como resposta para o nível de cumprimento da implementação do e-Gov em Moçambique, em 2014, foi implementado o Sistema e-BAÚ, também conhecido como Plataforma Integrado de Provisão de Serviços para o Cidadão designado como Licenciamento de Actividades Económicas *online,* o objecto do estudo e análise do seu papel.

A implementação do e-BAÚ tem como objectivo melhorar provisão dos serviços públicos na através simplificação, flexibilização, e rapidez nas respostas dos processos administrativos nas petições apresentadas pelos cidadãos (utentes), assegurar a eficiência do Governo e prover acesso à informação de forma a facilitar actividades do sector privado e simplificar a vida dos cidadãos. Baseado no que está descrito, a pesquisa levantou a seguinte pergunta: como é satisfação da Implementação do Sistema e-BAÚ em Gaza nos anos de 2017-2022?

Este estudo é académico e profissionalmente motivado. Profissionalmente, os autores fazem parte dos trabalhadores de Balcão de Atendimento Único (BAÚ), o que lhes motivou para entender e melhorar o funcionamento e os efeitos do sistema sobre o

estudo por um lado e por outro lado é parte do trabalho apresentado no trabalho apresentado do mestrado. Por isso os resultados descrevem o nível de eficiência e eficácia do sistema em análise de modo a contribuir o seu melhoramento, o que pode permitir melhor provisão de serviços com segurança e eficácia, e gerar recursos para a investigação na Instituição.

2.Metodologia

Este estudo é exploratório e qualitativo. A sua natureza exploratória é baseada no facto de que o tópico em estudo é menos explorado em Moçambique no geral e na província de Gaza em particular, onde se desenvolveu o estudo. Para Minayo (2014), investigação qualitativa é aquela investigação que se dedica para estudo histórico, relacionamentos, crenças, percepções e opiniões que as pessoas fazer a cerca do modo das suas vidas, construído seus próprios artefactos, sentimentos e pensamentos. Neste contexto, a opção por uma investigação qualitativa procurou entender a partir dos funcionários que trabalham com o sistema e-BAÚ, sua eficiência e limitações, além disso, é considerado estudo qualitativo pelo número dos participantes, a técnica de colecta de dados (entrevista acompanhado do questionário), e técnica de análise de dados (analise dos conteúdos) que em diante são descritos.

Os dados foram recolhidos com base na análise de documentos e respostas recolhidas nas entrevistas estruturadas. Neste estudo os documentos analisados rezam legislação da criação da Política de Nacional de Comunicação, e-Governação, e-BAÚ e relatórios das instituições para a compreensão das missões e o propósito do sistema sobre o estudo. O questionário foi administrado a indivíduos que diretamente se lidam com plataforma e-BAÚ entre vários funcionários públicos, escolas e outros pesquisadores em Moçambique (Minayo, 2014; Sionek, Assis & Freitas, 2020) e tendo-se tornado a técnica mais usada no contexto para investigação em ciências sociais e humana, por uma técnica empírica saturada, cinco individualidades foram questionadas separadamente, entre eles, três Operadores do sistema e-BAÚ, Técnica de Licenciamento, Secretaria Executiva.

A análise categorial dos conteúdos foi a técnica empregue para análise dos dados. Análise dos conteúdos é o grupo das técnicas para análise das comunicações, baseado em sistemática e procedimentos, e visa obter descrição da mensagem dos conteúdos e indicadores de se é quantitativo ou qualitativo, que permitem a inferência do conhecimento relatado para condição de produção/recepção (variáveis da inferência) das

mensagens (Bardin, 2011). O uso da análise dos conteúdos implica três estágios essenciais: Pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Neste estudo os questionários foram descritos na pré-análise. No estágio da exploração, foi feita a codificação e análise da linguagem. Neste mesmo estágio foi feito a definição das categorias com base nos objetivos formulados e coleta de dados. Neste contexto, três categorias são levantadas, nomeadamente:

a) Efeitos positivos do Sistema e-BAÚ
b) Limitações do Sistema e-BAÚ
c) Propostas de melhoria do Sistema e-BAÚ

3.Análise comparativa do tempo de espera pois-antes do projecto e-baú

Quadro 1: Processo de emissão de Licenças Comerciais

Indicadores - chave do desempenho		Antes de e-BAÚ	Depois com e-BAÚ
Licenciamento Industrial	Procedimentos	9 Passos	2 Passos
	Tempo	36 Dias	10 Dias
	Custos	USS870	USS348
Licenciamento Comercial	Procedimentos	9 Passos	2 Passos
	Tempo	8 a 15 dias	7 Dias
	Custos	USS98	US40
Licenciamento Simplificado	Procedimentos	2 Passos	1 Passo
	Tempo	1 Dia	Imediato
	Custos	Cada BAÚ: variável	Taxa Única
Licenciamento de Turismo	Procedimentos	9 Passos	4 Passos
	Tempo	45 Dias	17 Dias
	Custos	USS719	USS288

Fonte: Dados da Pesquisa.

A tabela 1 revela que a implementação do sistema e-BAÚ reduziu significativamente o tempo de espera na entrega de Licenças Comerciais assim como o respectivo custo

4.Processos licenciados e receita coletada

Quadro 2: Processos Tramitados no período 2017-2021

Actividades	Número de processos licenciados					Total
	2017	2018	2019	2020	2021	
Licenciamento Simplificado	1.329	743	239	115	263	2.689
Licenciamento de Estabelecimento Comercio a Grosso	20	15	9	29	36	109
Licenciamento de Estabelecimento a Retalho	92	66	59	119	195	531
Licenciamento de Estabelecimento Prestação de Serviços	42	49	41	66	83	281
Empreiteiros	6	1	2	6	3	18
Licenciamento de Estabelecimento Industrial	0	9	2	3	1	15
Emissão de Car3tões de Importação e Exportação	20	25	16	24	24	109
Florestais	6	84	126	0	0	210
Total anual	1.515	3.467	494	362	704	3.962
Volume de Investimento	**18.979.632.298MT**	**4.644.039.611 MT**	**1.814.249.614 MT**	**974.681069 MT**	**1729.984.805 ,MT**	**28.142.587.397**
Posto de Trabalhos Criados	570	1489	466	375	1144	4.534

Fonte: Dados da pesquisa

5.Melhoria do ambiente de Negócios no período 2020 a 2022

No entanto, com a implementação e-BAÚ, os distritos com a plataforma passaram para 7 em 2022, assim se distribuem: Mandlakaze, Chibuto, Bilene, Chókwè, Mapai, Massingir e Massangena, cujos resultados da melhoria do ambiente do negócio estão descritos na tabela a abaixo:

Quadro 3: Melhoria do ambiente do negócio

Nº. Ordem	Distritos	Processos	Trabalhadores			Investimentos
			Homens	Mulheres	Total	
1.	Mandlakaze	0	0	0	0	0.00
2.	Chibuto	41	30	14	44	2.688.000,00
3.	Bilene	70	96	139	235	35.021.100,00
4.	Chókwè	12	27	18	45	2.300.000,00
5.	Massingir	16	9	7	16	3.930.000,00
6.	Mapai	8	12	3	15	2.950510,00
7.	Massangena	0	0	0	0	0.00
Total		147	174	181	355	46.889.610,00

Fonte: Dados da pesquisa

Com vista analisar as funcionalidades do sistema e-BAÚ e sua contribuição para o desenvolvimento da provisão dos serviços para com os cidadãos e licenciamento de actividades económicas em Moçambique, algumas questões foram colocadas aos técnicos operadores do sistema. A análise foi feita em relação aos ciclos do licenciamento comercial a partir dos primeiros contacto com utente até a fase da emissão e entrega da licença comercial.

O ciclo sobre a análise obedece os seguintes estágios:

Estágio 1 da informação geral, onde o utente é informado a cerca da condição do licenciamento comercial.

Estágio 2 do registro, onde o operador do sistema na presença do utente ou seu agente, insere os dados pessoais do sistema, todos os documentos necessários para aquisição da licença.

Estágio 3 do começo dos procedimentos, verificação da legalidade

Estagio 4 da autorização,

Estágio 5 da decisão, que consiste em aprovação ou rejeição, finalmente; Imprime se e entregue a licença.

Alguns problemas detectados em relação ao funcionamento do sistema e-BAÚnas actividades providas no sistema: não estão enquadrados de forma concreta como os utentes esperavam, causando desconforto para com os mesmos, a plataforma não abrange todas as actividades num só Classificador de Actividades Económicas (CAE), falta de algumas actividades, complexidade na tramitação do processo de licenciamento Industrial

Com vista a consolidar o relacionamento entre o Balcão de Atendimento Único e o empresariado da Província, o sector realizou em 2022 duas capacitações aos empresários membros do Conselho Empresarial dos distritos de Mandlakaze e Xai-Xai, tendo abrangido 160 participantes. Resultados da capacitação:

a) Consolidado o relacionamento entre o BAÚ e o empresariado
b) Limadas as dificuldades apresentadas pelos empresariados nos processos de licenciamento, a título de exemplo: aglutinação de categorias de actividades em um e único Alvará, (veda de material de escritório e venda de géneros alimentícios);
c) Esclarecidos procedimentos para o Licenciamento de actividades económicas;
d) Flexibilizada a tramitação de processos resultante de afloramento prévio dos requisitos para formalização do negócio.
e) Melhorado cada vez mais o ambiente de negócio

6.Análise Funcional da plataforma e-BAÚ

Com objectivo de analisar as funcionalidades do sistema e-BAÚ e sua contribuição para o melhoramento da provisão dos serviços para os cidadãos e licenciamento da actividade económica em Moçambique, algumas questões foram solicitadas entre os técnicos operadores do sistema; a análise foi feita em relação ao ciclo do licenciamento comercial e a interoperabilidade com outras entidades competentes para verificação de

conformidade das condições de funcionamento estabelecidas na legislação geral e especifica da actividade económica nomeadamente: Inspecção Nacional das Actividades Económicas; as entidades responsáveis pelos Serviços Agrários e Veterinários; Autoridade Tributaria de Moçambique; Fiscalização dos Conselhos Municipais e Institutos Nacional de Normalização e Qualidade (Dcto 5/2012, Art. 12).

7.Discussão

Os resultados deste estudo indicam que no geral, a implementação do e-BAÚ trouxe melhoria quer na colecção de recursos quer na simplificação de passos no processo de licenciamento comercial. Os resultados desta pesquisa são comparáveis com os resultados do estudo (Brito, Borges e Tavares, 2015).

Foi observado um crescimento no melhoramento na performance no pagamento de impostos às autoridades, tendo sido facilitado a monitoria do trânsito de bens e estabelecimentos, a partir da provisão das TIC's melhorou a identificação dos nossos servidores públicos no processamento de dados electrónicos industriais, negócio e serviços que operam no Estado onde a investigação foi conduzida e permitindo a triangulação de dados. Na análise das funcionalidades do Sistema e-BAÚ, a falta da interoperabilidade contribui para a manipulação do sistema, causa a falta de confiança mútua, havendo casos de inserir falsos documentos ou documentos fora de prazo. Originando problemas na colecção de recursos.

Gouveia (2014) afirma que a interoperabilidade no sistema baseia nas TIC's, para espalhar e regularização de informação, e a integração de processos administrativos, dentro e fora das organizações do sector público é essencial de modo a assumir alta qualidade, inovação e transparência de serviços centrado no cidadão. É necessário definir a interoperabilidade, considerando as relações entre as organizações do sector público, estamos a dizer a administração central e local.

Para o autor a interoperabilidade pode ser visto como sinónimo da unificação que permite informação e sistemas de computadores a serem conectados entre as organizações. É possível considerar três aspectos: (1) Interoperabilidade Técnica – relaciona se de aspectos técnicos acerca conexões sistémicas de computadores, com a definição abertura de interfaces e telecomunicações. (2) Interoperabilidade Semântica – relaciona se na garantia do significado, justamente, da informação espalhada, a qual assegura que diferentes aplicações e serviços têm entendimento comum da mesma informação. (3) Interoperabilidade Organizacional – relaciona se com modelos de

processos de negócios com a compatibilidade da arquitectura das diferentes informações para objectivos organizacionais e auxilia nos processos de negócios corporativos de diferentes títulos.

O autor continua a considerar que se a questão da interoperabilidade estiver resolvido, a integração dos processos é muito fácil ocorrer com muitos ganhos de eficiência e menos custos operacionais. Há também a possibilidade da integração do sector público com as organizações privadas que obedecem como condição proposta para compartilhar a informação. Assim, a interoperabilidade, torna se um requisito essencial, ambos por uma perspectiva económica e técnica, por desenvolvimento eficiente e eficaz dos serviços (Gouveia, 2004, p.40).

Neste estudo, Campelo (2006) verificou que, a disseminação de e-Gov é deficiente, pela existência de alguns problemas relacionados com as infra-estruturas e treinamento dos servidores públicos, os quais influenciam mudanças propostas pelo Programa. O autor melhoramento da performance proposta pelo Programa de Governo Electrónico significa os equipamentos, tecnologias e boas práticas estão totalmente identificados e divulgados para os gestores públicos, e, também se o Plano Nacional do Desenvolvimento do Governo Electrónico está definido, incluindo a aprovação e implementação efectiva dos níveis de interoperabilidade de e-Gov, discussão com maior enfoque a volta de adopção de *software*. Campelo (2006) entende que o programa tem a oportunidade de melhorar a sua performance (desempenho) relacionado com a provisão de serviços públicos justamente orientar organismos públicos para considerar o conhecimento para as pessoas alvas, seus serviços electrónicos, suas necessidades e opiniões acerca de serviços de qualidade.

Conclusão

Este estudo esteve virado para análise da satisfação da implementação do sistema e-BAÚ, nos diferentes distritos da província de Gaza, em Moçambique, portanto, os resultados indicam que o sistema trouxe melhorias relacionadas com a redução de custos e o tempo necessário para aquisição da licença. Também, reduziu os procedimentos e os requisitos para licenciamento dos seis elementos.

Não obstante, percebeu-se que o e-BAÚ apresenta certas limitações e fraquezas como não ser capaz de detectar documentos esquecidos ou expirados, e não estar interligado com outras instituições, nomeadamente, bancos, Direcção de Migração, Direcção de Economia e Finanças, Direcção de Identificação Civil, Instituto Nacional de

Estradas e Transporte, Instituto Nacional de Ajuda aos Refugiados, Registo e Assuntos Notariados, Secretaria Técnica de Administração Eleitoral, Embaixadas e Consulados de Moçambique no exterior, de modo a verificar a legalidade dos documentos no momento do pedido de licença. Gouveia (2014) adverte que o alvo e-Governo não deveria ser as Tecnologias de Informação e Comunicação, mas o seu uso, quando combinada com mudanças organizacionais e novas competências, melhora prestação de serviços públicos, as politicaspúblicas e o exercício da democracia (é, portanto, representada tanto pelo governo electrónico quanto pelas TIC's, e a ferramenta para uma governação melhor, eficiente e eficaz).

Existe, por conseguinte, um risco de falha de qualidade do sistema causado por uma falha na introdução e/ou numa aplicação eficaz da interoperabilidade. A interoperabilidade é percebida, aqui, como a capacidade de dois ou mais sistemas compartilharem dados, informações e conhecimento, permitindo que as agências governamentais forneçam serviços eficazes e eficientes aos cidadãos, o sector privado e outras agências governamentais. Precisamente esta falta de interoperabilidade faz com que a qualidade de segurança da plataforma integrada de prestação de serviços ao cidadão não seja uma das melhores

Com base nos resultados sugere-se que tais interligações com sistemas da instituição envolvida no licenciamento de Actividades Comerciais, sejam feitas, nomeadamente: sistema de emissão de documentos de identificação, número de identificação fiscal, bilhete de identificação do estrangeiro, identificador de entidade jurídica, cartão de eleitor e requisições bancárias das taxas de licenciamento. Gouveia (2004, p.39) referindo-se a um Documento da Comissão Europeia, salienta que a abordagem da interoperabilidade não é uma mera questão técnica relacionada com a ligação à rede de computadores, é um aspecto realmente importante para o desenvolvimento da administração pública em linha.

Esta importância justifica-se pelo facto de permitir a integração de serviços e informação entre a Administração Publica Central e os vários territórios servidos pela administração pública em linha local, o que permite o estabelecimento de uma rede de intercâmbio e partilha de informação que alarga e multiplica os benefícios da administração em linha (e-Gov)

Este estudo foi realizado em uma instituição específica, permite a geração de resultados da instituição estudada para outras instituições que utilizam o sistema e-BAÚ analisado. Recomenda-se que futuras pesquisas envolvendo outras e/ou clientes que

recorram ao e-BAÚ para licenciar seus projectos sejam conduzidas, afim de satisfação em relação ao seu funcionamento.

Referências

Brito, C.S., Borges, P. & Tavares, J. M. (2015). O Uso das TIC's na Administração Pública – Estudo de caso na Secretaria da receita do Estado da Paraíba. *Revista Eletrônica da FAESNE,* 1(2), 53-65.

Campelo, V. (2006). *Avaliação do Programa Governo Electrónico*. Tribunal de Contas da União. Nova Série. Brasília, Brasil.

Decreto nº 24 (2007) de 5 de Julho cria os Centros Regionais de Ciência e Tecnologias.

Decreto nº 50 (2002) de 26 de Dezembro cria a Unidade Técnica da Implementação da Política de Informática.

Decreto nº 2 (2007) de 8 de Março cria a Comissão Interministerial da Reforma de Sector Publico.

Decreto nº 32 (2006) de 30 de Agosto cria Conselho de Ciência e Tecnologia.

Decreto nº 34 (2013) de Agosto aprova o Regulamento do Licenciamento de Actividade Comercial.

Decreto nº 22 (2014) de 16 Maio aprova o Regulamento de Licenciamento Industrial.

Decreto nº 39 (2017), de 28 de Julho aprova o Regulamento para o Licenciamento Simplificado e Certidão de Mera Comunicação Prévia.

Gouveia, L. B. (2004). *Local e-Government – A Governação Digital na Autarquia.* Porto. Sociedade Portuguesa de Inovação.

José, M. L. (2014). *Governo Electrónico em Moçambique.* Uma análise do grau de implementação. O do BAÚ e do e-SISTAFE, 2006-2013. (Dissertação do Mestrado). UEM. Maputo.

Relatório de Actividades do e-Gov (2013). Instituto Nacional de Tecnologias de Informação e Comunicação. Maputo.

Relatório Quinquenal (2014-2019) das actividades realizadas pelo BAÚ de Nampula.

Resolução nº 28 (2000). *Política de Informática. Conselho de Ministros.* Imprensa Nacional de Moçambique. 3º Suplemento do Boletim da República I Série.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): MASSANGO, Abílio Zefanias; CUMBE, Arão Salvador; MASSANGO, Cremilde António. Satisfação da plataforma e-baú no licenciamento comercial na Província de Gaza - Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.664-676, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Massango, Abílio Zefanias; Cumbe, Arão Salvador; Massango, Cremilde António. (out. 2023). Satisfação da plataforma e-baú no licenciamento comercial na Província de Gaza - Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 664-676.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.677-696 | out. 2023.

A prostituição, sociabilidade e estratégias de sobrevivência: uma resposta aos efeitos da globalização na capital moçambicana

Tubias Benedito Borge Capaina *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0008-3500-6812

RESUMO
O artigo tem por objetivo investigar sobre a prostituição como estratégia de sobrevivência em contexto urbano, buscando analisar sob o ponto de vista do risco de contaminação por doenças contagiosas sexualmente. No entanto, neste texto, analiso a prostituição em um contexto de alternativas de sobrevivência. Em termos metodológicos **p**ara a realização deste texto recorri a abordagem qualitativa, que entende uma a aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza ela se envolve com empatia aos motivos, as intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. As técnicas de recolha de dados foram: entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, entrevistas individuais com recurso a gravador do telemóvel, anotações no diário de campo, observação direta, revisão da literatura e comparação de conteúdo das entrevistas. A observação direta permitiu perceber o quotidiano das prostitutas mecanismos de como se constrói a identidade na prostituição e as regras e estratégias de conquista de clientes. Sendo regra de um antropólogo no campo ouvir, ver perguntar e escrever. As observações decorreram no período de noite e dia (das 8 horas da manhã até as 21 horas da noite e das 22 até as 8 horas) da manhã do dia seguinte como objetivo de se inserir no local e compreender como são as negociações no período noturno e como é no período diurno para ter mais informação de quando é que a movimentação tem mais fluxo. Conclui-se que a prática da prostituição tem sido algo existente em todas sociedades onde no exercício dessa atividade podemos encontrar grupos de mulheres prostitutas umas e outras buscam mecanismos de sobrevivência vendendo seu corpo. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas.

PALAVRAS-CHAVES
Prostituição; Modelos Econômicos; Sociabilidades

Prostitution, sociability and survival strategies: a response to the effects of globalization in the Mozambican capital

ABSTRACT
The article aims to investigate prostitution as a survival strategy in an urban context, seeking to analyze from the point of view of the risk of contamination by sexually contagious diseases. However, in this text, I analyze prostitution in a context of survival alternatives. In methodological terms, to carry out this text I used a qualitative approach, which understands a fundamental and intimate approach between subject and object, since both are of the same nature and involves empathy with the motives, intentions and projects of the actors. , from which actions, structures and relationships become meaningful. The data collection techniques were: semi-structured interviews, collective interviews, individual interviews using a cell phone recorder, notes in the field diary, direct observation, literature review and comparison of interview content. Direct observation allowed us to understand the daily lives of prostitutes, the mechanisms of how identity is constructed in prostitution and the rules and strategies for attracting clients. It is the rule of an anthropologist in the field to listen, see, ask and write. The observations took place during the night and day (from 8 am to 9 pm and from 10 pm to 8 am) the morning of the following day with the aim of inserting oneself into the place and understanding what negotiations are like at night. and what it

* Graduado em Antropologia pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Investigador Independente. E-mail: capainatubias@gmail.com

is like during the day to have more information on when the movement is most frequent. It is concluded that the practice of prostitution has been something that exists in all societies where, in the exercise of this activity, we can find groups of prostituted women, some of whom seek survival mechanisms by selling their bodies. The construction of identity takes place within social contexts that determine the position of agents and therefore guide their representations and choices.

KEYWORDS
Prostitution; Economic Models; Sociability

Introdução

O primeiro registro da prostituição foi há dois mil anos a.C., na antiga Suméria. A prostituição, na antiguidade, era interligada a cultura, a religião e a sexualidade, e por isso, o sexo era a sagrado (Durigan e Nóia, 2007, Apud Gois, 2008). Segundo Ceccarelli (2008, p.1) A representação social da prostituta vária segundo a época e a cultura, nem sempre foi acompanhada do estigma que o Ocidente lhe atribui. Nas sociedades em que a propriedade privada inexistia e a família não era monogâmica, por exemplo, o sexo era encarado de forma bem diferente que a nossa, e ao que tudo indica, não havia prostituição.

Na Grécia antiga, havia as hierodule, mulheres sagradas que ofereciam serviços sexuais em ocasiões especiais, mas não correspondiam exatamente ao que entendemos por prostitutas. Eram vistas como a encarnação de Afrodite e respeitadas pela população e pelos governantes por evocarem o amor, o êxtase e a fertilidade. Embora fossem escravas como as deikteriades (prostitutas cujos donos eram cidadãos comuns) tinham mais regalias que elas (Ceccarelli, 2008, p.2). Na antiga civilização grega, a prostituição fazia parte da paisagem cotidiana, era um meio de obtenção de rendimento igual a qualquer outro e uma prática controlada pelo estado. As prostitutas deviam pagar altos impostos e vestir-se de forma a serem identificadas como tal.

Segundo Richards (1990, Apud Gois 2008) Na Idade Média, as prostitutas eram parte integrante da vida urbana. As mulheres entravam na prostituição por razões de pobreza, perda de status, um passado familiar perturbado, violento e incestuoso. Entretanto para Fragoso (1965, p.633) com o advento do cristianismo a prostituição foi a princípio, severamente proibida e punida. Porém, os Concílios sob influência de grandes doutrinadores, como Santo Agostinho, passaram a considerar a prostituição um mal necessário.

A Revolução Industrial trouxe um elemento significativo à prostituição, pois as mulheres tiveram de enfrentar condições desiguais no trabalho em relações aos homens.

Prostituir-se em troca de favores, de melhores condições de vida, revelou-se uma opção (Ceccarelli, 2008, p.4). Assim para Goffman (2002) defende que a prostituição é fruto das transformações sociais, decorrentes do início da Revolução industrial na Europa, século XVIII, como "resultado do processo do êxodo rural, migração. Por isso, a prostituição antes de ser um acto desviante, é de facto um problema que começa com o desenvolvimento das sociedades e das cidades". Neste período, a prostituição refletia as lutas que estavam ocorrendo em toda sociedade. Os bordéis começaram a ser associados - no que diz respeito às autoridades - à dissensão e desordem públicas, pois era o lugar onde as pessoas da classe trabalhadora podiam se reunir e expor suas queixas. Na segunda metade do século XIV, muitas cidades e vilas francesas viram seus distritos de prostituição reduzidos a "ruas quentes" (Roberts, 1998, p.122 Apud Mahumana, p. 2016).

1.Prostituição em Moçambique

Para Nambale (2009) em Moçambique a prostituição vem desde a tempo colonial, embora o governo português não tenha legalizado mas dava grande cobertura a prática da prostituição. Na antiga Rua Araújo, havia grandes casas, bordéis de prostituição onde eram encontradas raparigas de origem europeia de rara beleza para atraírem os homens, negócios legais de porta aberta. As prostitutas eram praticamente todas brancas, a maioria francesas e sul-africanas. De acordo com Ma-schamba (2010) na Rua Araújo o negócio da noite não era só para os ricos, era socialmente círculo vertical os bares, cabarets e salas de jogo a Rua anualmente atendiam milhares e milhares de marinheiros, viajantes, homens de negócios, vindo de lugares diferentes pelo porto e no caminho-de-ferro.

Segundo Muianga (2009), na Rua Araújo havia uma tabela de preços, por hora ou por noite. Esta prática também era visível nos bairros periféricos de Caniço Mafalala, Xipamanine, nos anos de 1940 e 50, onde se concentrava a população indígena. Com a "chegada da independência no país, o governo do partido Frelimo tenta construir uma nova sociedade, prostitutas e todos improdutivos foram levados para o campo, considerados fonte de instabilidade social e delinquência nas grandes cidades, Muianga (2009). Ma-schamba (2010) afirma que depois da independência de Moçambique as novas autoridades políticas tentaram inverter o cenário banindo terminantemente a prática da prostituição foram sumariamente fechadas as casas de e os bordéis em todo o

território nacional, as profissionais do sexo foram encarceradas e algumas enviadas aos campos de afirmação na província de Niassa.

2.As incertezas na complexidade e pluralidade do risco ou perigos

A pluralidade de fatores e atores gera situações de interação bastante complexas, prejudicando a imputação das decisões, dos benefícios e, consequentemente, o funcionamento dos mecanismos de responsabilização e de repartição social do risco,". Assim**,** na atualidade, a acentuação dos riscos a que se vêem expostas as sociedades caracteriza-se em função de decisões políticas muitas vezes tomadas à sua revelia. Hammerschmidt, (2002).

> *Deus também usa dores para nos ensinar as lições extraordinárias, disse Friedrich Engels: é melhor não se iniciar uma luta de vida ou morte, se não se quer ser abandonado.*

Ademais, quando se fala de risco, refere-se à produção de danos que são consequências de decisões humanas causadas (por ações ou omissões ante a representação de um evento danoso) por oposição ao perigo que importa à produção de danos imputáveis a causas alheias ao próprio controle, externas à decisão e que afetam o entorno humano ou natural, a incerteza e a ignorância sempre caracterizaram o conhecimento humano e a verdade é que hoje constituem o paradigma e elemento estruturante da nossa sociedade. O século XIX foi dominado pelo paradigma da responsabilidade.

As incertezas e os imprevistos eram geridos pela adoção de uma conduta previdente em nível individual, ficando a solução, em último caso, nas mãos do destino ou de Deus. Já o Estado Social do século XX foi dominado pelo paradigma da solidariedade e estruturou-se, em larga medida, em torno do eixo central da repartição social dos encargos e riscos, sociais ou profissionais e de prevenção (prevenção de doenças, de crimes, de acidentes, e da miséria. Apesar disso, ao longo das últimas décadas, privilegiaram-se sistemas e tecnologias de produção que conduziram o planeta a uma situação limite (Hammerschmidt, 2002).

3.A Prostituição

Segundo Holanda (1986, p.1405) prostituição é acto ou efeito de prostituir-se, pode ser comércio habitual ou profissional do amor sexual. Por sua vez Gaspar (1984) diz que

a prostituta é aquela que vende serviços sexuais em troca de uma quantia em dinheiro, uma prática onde se oferece sexo pra qualquer homem que dispões de valor combinado.

> *Eu sou de bilene, vivo aqui em Maputo com meu marido ele é ajudante nas obras de construção é pedreiro só venho aqui na ausência dele porque as vezes tem tido trabalhos fora da cidade de Maputo venho aqui pra ajudar porque o dinheiro que ele apanha é pouco não chega pra as despesas de casa* (Túlia 30 anos de idades).

Segundo Andrade (2002) a prostituição pode ser praticada tanto em ambientes fechados, assim como em abertos. A autora distingue as duas formas de prostituição. A primeira é a prostituição em casas, na qual as mulheres são subordinadas à uma gerência superior. E a segunda forma é a prostituição de rua, na qual atrai-se o cliente em ambiente público.

3.1.A Prostituição na rua

Segundo Castro (s/d), as prostitutas que trabalham nas ruas permanecem de pé durante muito tempo, estão expostas às intempéries como também várias outras adversidades como o risco de sofrerem assaltos e violências físicas, a possibilidade da recusa de pagamento do cliente pelo serviço prestado o desconhecimento da origem e procedência deste e quando os períodos da chuva ou do frio intenso os clientes reduzem-se. As prostitutas que trabalham nas ruas fazem também ponderações que são pertinentes sobre as vantagens que lhes oferecem seu local, elas não estão vinculadas à gerentes de hotéis ou cafetões, não são obrigadas a permanecer em quartos fechados, podem se deslocar de um lado a outro, conseguindo mais clientes e determinando seu próprio preço para a atividade.

> *Já faz 8 anos estou aqui minha amiga que me trouxe aqui eu sabia o que ela fazia mas não gostava de ficar bater papo com ela porque pessoas da zona falavam muito ela aparecia na minha casa comprar sainhas e vestidinhos, um dia saímos juntos disse que íamos a praia de catembe e passou daqui disse alguém precisava de falar com ela me mandou parar foi foder quando voltou disse-me o que tinha que fazer pra cobrar tako os clientes, fiquei com medo só fiz com duas pessoas consegui 1200 meticais porque viram que era primeira vez então pagaram bem depois fiquei um mês sem vir pra cá* (Eusesia 36 anos de idades).

De acordo com Andrade (2011), a ONU define a prostituição como o “processo em que as pessoas mediante remuneração de maneira habitual, sob quaisquer formas, entregam-se às relações sexuais normais ou anormais com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto, durante todo o tempo” completa a definição dizendo que o acto sexual

comercial é como qualquer acto sexual, em que algo de valor seja dado ou recebido por alguém. A prostituição deve ser vista como um espaço real de resistência ao ideal da mulher frágil e submissa e por outro lado revela-se também como produto dos valores morais que presidem a sociedade do século passado o que a situa ao mesmo tempo contraditoriamente como um espaço de reação e de manutenção destes mesmos valores (Engel, 2004, p.27).

> *Tou aqui por dinheiro não faço isso porque quer, já tentei procurar emprego mas pra trabalhar pra alguém que vai me dar 3000 mil meticais mensal enquanto eu posso fazer 5mil por dia e perder tempo, e nada posso fazer com esse dinheiro de salario mil vezes ficar aqui do que ter que acabar um mês e ter dinheiro que faço num minuto* (Ana 20 anos de idades).

De acordo com Engel (2004) Prostituição é o espaço social que rompe com a imagem ideal de mulher construída em torno do casamento e da concepção maternidade, a prostituição rompe com os níveis de aceitação da sexualidade feminina e também se configura como uma prática que rompe com o comportamento socialmente esperado da mulher, com os papéis normativos, tradicionais de casamento da sexualidade vista como sadia de mãe e de esposa, espaço para a prática da sexualidade sadia. Assim, Anima Basak citado por Andrade (2002) diz que a prostituição significa a dominação machista sobre a mulher, que tem um corpo considerado como explorável, essa mulher troca esses favores sexuais por dinheiro ou outros bens, não pode haver prostituição com apenas uma pessoa.

> *Eu vim aqui na baixa sozinha pra ganhar dinheiro, ninguém me trouxe nesse lugar, já estou a me vender faz 8 anos venho aqui, porque não tive mas dinheiro pra pagar a escola deixei de estudar na 9ª classe, procurei emprego mas não consegui depois resolvi ganhar dinheiro assim sendo puta, o dinheiro que eu ganho aqui é pra me sustentar e outro dar minha mãe que tem 3 filhos com o meu padrasto que está a trabalhar na África do sul (*Rita 28 anos de idade).

Na perspectiva do Alves e Martelli (2011) a prostituição feminina é vista na mulher que apresenta comportamento desviante, em função de não usar sua sexualidade apenas para a reprodução ou satisfação pessoal no reforço da intimidade da casa. O discurso sobre o sexo foi formulado a partir de duas visões básicas e antagônicas entre si: de um lado, no universo da prostituição, reina a ideia de sexualidade doente e lugar de perversões; de outro, a do casamento, um espaço higiênico e único onde é permitido manter uma sexualidade sadia.

4.Modelos econômicos como fator impulsionador da prostituição

No atual modelo econômico, as causas dos riscos e perigos possuem as mais diversas origens, o que lhe dá contornos de uma multidimensionalidade, circunstância que acentua as dificuldades das diversas instâncias de organização normativa em lidar com problemas dessa ordem (Leite, 2002). De acordo com Beck (1998), numa posição fortemente crítica as denomina “sociedade de risco global”, caracterizando-as como aquelas sociedades que a princípio de maneira encoberta e logo em forma cada vez mais evidente estão enfrentando os desafios da possibilidade de autodestruição real de todas as formas de vida no planeta. Nesta alocada corrida é evidente o domínio dos interesses econômicos por cima dos interesses políticos e sociais. As decisões políticas (traduzidas em um fazer ou em um não fazer) tomam-se priorizando os requerimentos dos mercados.

> *Eu estou aqui na baixa nessa vida já faz 3 anos quando cheguei aqui não conhecia os preços de me vender mas minha prima que me trouxe aqui disse que tinha que marcar o preço a partir de 500 meticais para quando o cliente pedir descontos baixar até os 300 meticais, no mínimo podia dar por 250 meticais, porque se eu marcar logo 300 meticais poderia sair com pouco dinheiro por causa dos descontos. (*Aznaida 24 anos de idade).

No entender destes autores, a sociedade e suas instituições (incluindo as políticas) subordinam-se a este novo poder que exige uma nova filosofia a seu serviço. Assim, destaca que a sociedade atual caracteriza-se pela existência de riscos, os quais diferenciam-se dos perigos (desastres naturais ou pragas de outras épocas), pois que são artificiais, no sentido de que são produzidos pela atividade do homem e vinculados a uma decisão deste. Por sua vez, perigos são as circunstâncias fáticas, naturais ou não, que sempre ameaçaram as sociedades humanas, (Beck, 2002). Porém, na explicação de Giddens, trazida por Goldblatt, os perigos somente poderão ser entendidos como riscos, se forem conhecidos, se sua ocorrência puder ser prevista e sua probabilidade, calculada. O risco pode ser potencial (hipotético) ou demonstrado. É demonstrado quando, não obstante a sua concretização ser incerta, é conhecida a probabilidade de sua ocorrência e/ou magnitude. Exemplos destes tipos de riscos é a prostituição, visto que por maiores que sejam as cautelas adotadas no âmbito da segurança ou da prevenção, subsiste sempre um risco a saúde ou gravidez indesejada.

Desta forma, um perigo poderá assumir as feições do risco, que poderá atingir os contornos atuais do problema diante do fenômeno da irresponsabilidade organizada.

Tem-se, portanto, uma linha de evolução retilínea em que inicialmente corre-se perigo, depois se conhece que se corre perigo e o estado de periculosidade (risco) e termina-se por assumir, final- mente, a representação do estado de impotência perante o risco, não se tendo condições de evitar ou diminuir a probabilidade de sua ocorrência (irresponsabilidade organizada). Assim, o fenômeno da irresponsabilidade organizada, conceito elaborado por Beck, reside no fato da sociedade não conhecer a realidade do perigo, ocultar suas origens, negar sua existência, suas culpas e suas responsabilidades na produção do perigo (Leite, 2002).

5.A prostituição como respostas aos efeitos da Globalização

Para Giddens (1991) o perfil do risco específico à modernidade deve ser apresentado em sete vertentes, a seguir delineadas: A globalização do risco no sentido da intensidade, por exemplo: a guerra nuclear pode ameaçar a sobrevivência da humanidade. A intensidade global de certos tipos de riscos transcende todos os diferenciais sociais e econômicos. A globalização do risco no sentido da expansão da quantidade de eventos contingentes, a qual afeta todos ou ao menos grande quantidade de pessoas no planeta, por exemplo, as mudanças na divisão global do trabalho, refere-se à extensão planetária dos ambientes de risco, em vez da intensificação destes. A despeito dos altos níveis de segurança que os mecanismos globalizados podem propiciar, o outro lado da moeda é que novos riscos surgiram. Recursos e serviços já não estão mais sob o controle local e não podem, portanto, ser localmente reordenados no sentido de ir ao encontro de contingências inesperadas, e ainda há o risco de que o mecanismo como um todo possa emperrar, afetando assim a todos que comumente fazem uso dele.

> *Eu estou aqui na rua do Bagamoyo já há 4 anos, me separei de meu marido e não tenho emprego nem dinheiro pra sustentar os meus 3 filhos e meu ex-marido não quer pagar nada para garantir o sustento dos filhos porque não vivo mas com ele, estou aqui pra fazer crescer os meus filhos pra eles terem o que comer, ir à escola e ter uniforme. (*Amélia 27 anos de idades).

O risco derivado do meio ambiente criado ou natureza socializada, qual seja a infusão do conhecimento humano no meio ambiente material. Refere-se ao caráter alterado da relação entre seres humanos e o ambiente físico. A variedade de perigos ecológicos nesta categoria deriva da transformação da natureza por sistemas de conhecimentos humanos.

> *Eu cobro 300 meticais para alguém me foder mas se for pra fazer brocha e punheta o tako pode subir até 500 a 800 meticais dependendo dos dias porque se o tipo passa daqui eu chamo e ele chega perto pergunto se quer foder e ele me diz só tenho 300 mas quer brocha se eu deixar outra puta vai aceitar e vai levar dinheiro melhor eu fazer mesmo assim com esse valor (*Pricila, 32 anos de idades).

O desenvolvimento de riscos ambientais institucionalizados afetando a vida de milhões, por exemplo, mercados de investimentos. Dentro das diversas esferas das instituições modernas, os riscos não existem apenas como casualidades resultantes de operações imperfeitas de mecanismos de desencaixe, mas também como arenas de ações “fechadas”, institucionalizadas.

> *Eu tenho um cliente fixo que vem me foder sem o preservativo, o dinheiro ele deve me dar no mesmo dia não aceito que ele vir me fazer sem dar o dinheiro, depende por vezes me dá 800 meticais 500 depende o que tiver no dia pode dar (*Neyma 20 anos.

No sentido de maximizar os lucros, todos operam num ambiente em que cada um tem de prever os lances dos adversários. A esse respeito, Raffaele di Giorgi (s/ano), aponta que o risco nas sociedades contemporâneas deve ser lido, fundamentalmente, como um problema de compreensão destes riscos. Para o professor italiano, o risco não é nem um dado existencial da sociedade, e muito menos, nem uma evidência ontológica das sociedades contemporâneas, as quais teriam de com ele conviver inexoravelmente. O risco seria uma forma específica de relação com o futuro. Além de que, não compartilha da visão fatalista e catastrófica que acompanha intensamente o referencial sociológico da sociedade de risco.

6.A Sociabilidade em contextos da prostituição

De acordo Simmel (1983, p. 33, *apud* Gastaldo, 2006) sociabilidade é a forma lúdica da associação, que consiste em uma forma de interacção na qual os participantes se mostram a um só interessados e descomprometidos, ao autonomizar suas actuações no sentido de evitar qualquer demonstração de um interesse objectivo nos assuntos tratados, como é o caso de conversa ocorrente em festas. Gastaldo (2006) sociabilidade é uma espécie de um momento lúdico, de prazer, distinto das coisas sérias do quotidiano.

> *Na primeira vez que fiz sexo sem preservativo aqui na baixa foi com meu cliente fixo que agora é meu marido ele vinha sempre e só fazia sexo comigo quase sempre que ele aparecia aqui a vinha a minha procura (*Aída de 32 anos de idades.)

A sociabilidade pode tomar muitas formas, desde os mais universais presentes, no instrumento mais abrangente da vida comum da conversação, até as mais especificas como no jogo erótico ou de sedução. O elemento jogo sugere modo complexo que os indivíduos podem se identificar e se inserir nas categorias socialmente construídas; abre questões de modo pelo qual podemos nos apresentar para outras pessoas e manejar nossa própria apresentação, e o carácter construído das convenções da própria realidade social (Rousiley, 2001).

6.1.O risco da gravidez em desejada no contexto da prostituição

Segundo Granjo (2004) risco é uma ameaça domesticada, na tripla vertente de uma apropriação quantitativista que apresenta como cognoscível, de uma sua previsão probabilística e da assunção de controle sobre o aleatório. No entender do Zanirato et al. (2008) o risco é um produto social cuja percepção é subjectiva e técnica que envolve especialistas que o diagnosticam, mas deve mobilizar também especialistas em comunicar seus efeitos ao público.

> *Tenho uma amiga que tem clientes fixos e ela tem 3 filhos todos de pais diferentes. Foi engravidada aqui mesmo na baixa, ela conhece os pais dos seus filhos e tem certeza de que são eles, mas o que é difícil é encontrar ou manter contacto com eles sendo assim ela sustenta os filhos sozinha.* Tania 30 anos de idades.)

Para Carapinheiro (2001) diz que o risco é uma possibilidade em termos de cálculos probabilísticos, de um perigo eventual ocorrer, ou a expectativa de um evento negativo ocorrer. Enquanto que na perspectiva do Kolluru (1996) risco é uma função da natureza do perigo, acessibilidade ou acesso de contacto potencial de exposição características da população exposta receptores, a probabilidade de ocorrência e a magnitude da exposição e das consequências. Na opinião do Herculano et al. (2000, p.286) o risco é como um evento adverso, uma atividade, um atributo físico, com determinadas probabilidades objetivas de provocar danos, que podem ser estimados através de cálculos quantitativos de níveis de aceitabilidade que permitem estabelecer Standards através de diversos métodos (predições estatísticas, estimação probabilística do risco, comparações de risco benefício análises psicométricas).

Para November (2002, p.19, apud Zanirato, 2010, p.20) considera risco como “qualquer coisa de potencial, ou seja, que ainda não aconteceu, mas que é pressentida como algo que se transformará num evento prejudicial para os indivíduos ou coletividade de um dado espaço”. A prática da prostituição tem sido algo existente em todas

sociedades onde no exercício dessa atividade podemos encontrar grupos de mulheres prostitutas umas e outras buscam mecanismos de sobrevivência vendendo seu corpo. A construção social da identidade faz com que o indivíduo se identifique no seu espaço social onde será reconhecido com todo o resto da coletividade, desde a época tradicional quando ainda a identidade era transmitida como herança cultural para que as pessoas tivessem traços de sua cultura assim, a posição do sujeito socializado é de produzir uma imagem de um indivíduo que tenha uma origem cultural semelhante à sua colectividade, (Mahumana, 2016).

6.2.A construção de identidades no contexto da prostituição

Para Liesegang (1996, p.114) o estudo do "outro" faz também parte do estudo antropológico da cognição, das relações sociais, da construção das identidades, o termo construção da identidade descreve o que se pode chamar registro ou exploração de contratos sociopolíticos em determinadas situações. O termo construção de identidade descreve o que se pode chamar "registo ou exploração de uma realidade existente" e proposta de negociação de contratos sócio-políticos em determinadas situações. De acordo com Pina Cabral (2003) a identidade pessoal é o conjunto de objectivações coisas tais como estatutos relações interpessoais formas de falar vestir e comer que determinam o relacionamento de uma pessoa com outras na apropriação social do mundo. O self isto é, a forma como a memória cria um sentimento de unicidade e durabilidade que, dialogando com as objetivações que constituem a identidade pessoal permite à pessoa construir um nexo de interesses e reações que reforçam ou adaptam a identidade pessoal.

> *É difícil dizer qual é a minha identidade ou como chamo o que eu faço porque o nome que uso pra chamar aquelas meninas será o mesmo pra mim também (…) mas aquelas pessoas são putas eu também sou (risos…) sou uma puta quase. (*Stela 29 anos, 10 anos na prostituição).

A identidade pessoal é construída a partir destas identificações ou diferenciações e é como reação à memória delas em conjugação com as objectivações da identidade pessoal que rodeiam a pessoa que se constitui o self. Assim, a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias,

empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2011, p.13).

> *Eu não diria que sou puta néh! Isso é pesado mas sim sou uma menina da noite que vende sexo porque passo noites e dias aqui até já me esqueci como é estar de noite na minha casa* (Marlene 19 anos de idades.)

Na percepção de Castells (1999) as identidades são construídas, ainda que essa construção social sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder e propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades: Identidade legitimadora; Identidade de resistência tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade, e identidade de projecto, que para nós, é a nova identidade a ser conquistada.

> *Putas posso dizer que são aquelas que estão na rua da mesquita porque vendem-se por 50 meticais, nem sei o que fazem com esse dinheiro já eu sou uma vendedora do sexo porque não aceito qualquer um me subir só por 50 eu cobro três dedos. (Efigênia, 28 anos de idades.*

Segundo Dubar (2006, p.84) as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego. Identidades profissionais como configurações no eu e nós e que podem ser identificadas e detectáveis no campo das atividades de trabalho remuneradas.

A construção de identidade alimenta-se de trajetos sociais incorporados nos agentes da posição ocupada por estes na estrutura social (na medida em que ela determina e configura contextos de sociabilidade e de socialização duráveis) (Madureira Pinto, 1991, p. 120). De acordo com Castells (1999) identidade é um processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados quais prevalecem sobre outras fontes de significado, a identidade coletiva do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construído.

> *Eu sou diferente da maioria das putas daqui que nem sabem o que fazem com o dinheiro andam a comer as gajas de borla, mas eu posso dizer que sou uma vendedora de sexo porque estou a vender sexo meu corpo então chamo me vendedora do sexo e ganho dinheiro por isso* (Nelma 36 anos de idades).

Os estudos de Barreto e Prado (2010) revelam que se pretendemos entender a identidade da prostituta precisamos entender antes como esta atividade se organiza, quais as regras e normas que a perpassam, quem são seus personagens, entre outros.

Considerando que a prostituição é uma atividade marcada por diversidades de lugares, pessoas, espaços, regras, representações cada um destes aspectos interfere de uma forma diferente na identidade.

Assim, a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade (Castells, 1999, p.26). De igual modo os autores admitem que a identidade surge através de numa construção que visa transformar um indivíduo numa outra personalidade diferente da vida que tinha no passado mas projetando o futuro com uma nova identidade que irá tornar o indivíduo reconhecível na sua coletividade e o seu quotidiano na coletividade.

> *Eu nunca revelo o que faço mesmo no chapa encontro-me com pessoas que perguntam o que faço naquele momento de bater papo mas só digo que vendo refrescos na baixa não posso dizer que sou uma puta no chapa pah! Como também só venho aqui de manhã" (*Zaira 23 anos de idades.)
> *(As roupas que nós vestimos aqui curtas são pra os homens apreciarem e ficarem tesos com vontade de bater (foder..) e não passar despercebidas mesmo se você fosse mulher vir aqui nessa vida também ia vestir assim como uma puta. (*Guida 35 anos de idades).

A identidade coletiva no trabalho é uma inovação, uma criação (sainsaulieu) que implica um processo de elaboração de negociação de regras e normas, de referências comuns. Este processo inclui necessariamente uma parte de conflito, mas também de cooperação, de avanços e recuos de compromissos e riscos (Dubar, 2006, p.108). No entanto Florêncio (2002:42) diz que identidade de um grupo social é um aspecto dinâmico que varia consoante os contextos específicos, os grupos humanos não são unidades estáticas, existindo variações no modo de inserção, participação e conceptualização dos diferentes indivíduos, ou subgrupos, que constituem um determinado momento histórico, o grupo mantém aproximação com restante sociedade envolvente, isto é, com outros grupos. Por outra a identidade pode ser negociada e integrada num determinado momento em que o indivíduo encontra-se a realizar uma determinada função ou tarefa no processo de interação social com ou outros indivíduos ou seja a identidade é uma construção que passa por um processo de gestão.

As identidades são construídas de acordo com o ambiente em que o indivíduo se encontra inserido como afirma o autor Hall (2011), caracteriza sujeito pós-moderno a partir de um processo de construção da identidade histórico e constante. Ele pode assumir identidades diferentes em ocasiões diversas e estas podem ser até contraditórias.

Segundo Madureira Pinto (1991, p. 119) é importante não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas e confirmação e de práticas de distinção classistas e estatuário, e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir numa lógica de jogo de espelhos, identidades impuras, sincréticas e ambivalentes.

> *Eu posso me considerar vendedora do sexo ou uma puta para mim não faz mal mas sou uma puta no momento que estiver aqui porque não estou todo momento aqui como outras, assim que hoje é domingo estou aqui pra fazer um pouco de dinheiro essa manhã as 11horas vou embora porque tenho que ir a igreja no momento que eu estiver la nem você pode me reconhecer porque estou de capulanas sou uma cristã como as outras e ninguém sabe que venho pra aqui na baixa mas também depois de lá vou a xtique bater papo com bradas aquelas cenas e beber, conviver com os que Tikao comigo saio de lá às 20h e tal, posso voltar aqui vou ficar em casa descansar (*Flora 25 anos de idades.)

A identidade construída num determinado espaço cria forma de representação dos indivíduos tendo em conta a vários intercâmbios de cada dia, essa identidade parte de uma negociação com a personalidade e de uma gestão de múltiplas das identidades do quotidiano. Da mesma forma Cuche (1999) afirma que a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas.

Conclusão

Segundo Woordward (2000) a identidade se constrói pela diferença e pela exclusão, a primeira perspectiva que se deve ter é a de que a identidade é relacional, ou seja, a identidade para existir depende de algo fora dela. No caso das prostitutas a linguagem usada, as roupas curtas que deixam as pernas expostas mostrando os contornos do seu corpo, os seus gestos fazem parte da construção de identidade de prostituta,como também a aparência e a performance sensual demonstra gestos e falas uniforme entre elas. Para compreender o processo de construção identitária nessa atividade de prostituição é necessário entender as percepções e significados que este grupo tem acerca do local onde tem desenvolvido a sua atividade e também, como uma e outra se auto-identifica a si mesmas e aos colegas que estão na mesma atividade.

Este texto segue a perspectiva construtivista social, adoptando assim, a proposta de análise da produção de sentidos e significados da prostituição. Segundo Becker (1994) o construtivismo como teoria, permite idealizar o conhecimento construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Assim, a atividade da prostituição como estratégias de sobrevivências é construída, condicionada e reconhecida possibilitando a inserção da prostituta na vida coletiva social. Na sociedade pós-industrial, os benefícios do desenvolvimento tecnológico apresentam-se cada vez mais inconveniências do que vantagens.

A aceitação do risco já não apresenta qualquer similitude com a anterior aceitação do progresso, pois eles não são propriamente exteriores ao homem, mas advêm das opções explícitas e implícitas por ele feitas, de maneira consciente ou inconscientemente, e com base em interesses variados e, muitas vezes, conflitantes. Não está somente em causa a incerteza ou o perigo inerentes à complexidade e ao poder dos meios, atualmente, empregados pelo homem. Na perspectiva do Schmidt e Toniette (2008:103) as interpretações e discursos deverão ser, obrigatoriamente, composições de ciência, senso comum, saberes populares e conhecimentos práticos, assinalando o diálogo, a negociação e o trabalho das diferenças sociais e culturais como fundamento da produção de conhecimento compartilhado.

De acordo com Geetz (1926), as pesquisas sociais em antropologia tem de buscar e compreender a realidade humana que ocorre dentro de um contexto histórico e construída socialmente. A busca dessa realidade é a descoberta dos significados codificados nas ações e palavras dos nativos. As ações e palavras dos indivíduos devem ser encaradas como interpretações porque, traduzem o modelo que estes usam para definir o que lhes acontece, onde os significados das descrições das culturas devem ser calculados em termos das construções que imaginamos que os nativos colocam através da vida que levam.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. (2005). **Representações cognitivas e comportamentos sexuais de risco: o guião e as teorias implícitas da personalidade nos comportamentos de protecção sexual.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para Ciência e Tecnologia.

ANDRADE, I. (2011). **Prostituição e exploração: comercialização de sexo jovem**. Disponível em: <http://www.caminhos.ufms.br/reportagens/view.htm?a=45>. Acesso em: 15 set. 2015

ANDRADE, M. C. C. de. (2002). **Mulheres prostituídas**. Videtur-Letras, São Paulo, n. 5, abr. Disponível em: <http://www.hottopos.com/seminario/sem2/index.htm>. Acesso em: 10/09/2015.

BARRETO, L. C.; PRADO, M. A. M. (2010). **Identidade das prostitutas em belo horizonte: as representações, as regras e os espaços.** São Paulo, São-Joãodel-Rei.

BECKER, F. (1994) O que é o construtivismo? **Revista Ideias**, n. 20. São Paulo: FDE, p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.** In: Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, p. 15- 80.

CARAPINHEIRO (2001) "A Globalização do risco social" In: Santos, L. (Org.). **Globalização fatalidade ou Utopia**. Porto, Edições Afrontamento.

CASTELLS, M. (1999). **O poder da identidade.** Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo, Volume II, Paz e Terra.

CASTRO, H. M. de et. al. (s/d). **Territórios e territorialidades urbanas: olhares ambivalentes sobre a prostituição na metrópole mineira.** VI congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de género da ABEH.

CECCARELLI, P. R. (2008). **Prostituição:Corpo como mercadoria.** In: Mente & Cérebro – Sexo, v. 4, Edição especial, dez. 2008.

COSO (2004). **Enterprise risk management**: integrated framework.

COSTA, M. A. (2006). **Percepção sócio ambiental e qualidade de vida dos Moradores de Pirapora do Bom Jesus – SP.** Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Instituto Oswaldo Cruz.

DE GIORGI, R. "O risco na sociedade contemporânea". **Revista Seqüência:** Revista do Curso de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, jun.1994, n.28, ano 15, p.45-54.

DELLA ROCCA, F. F. (2002). **A percepção de risco como subsídio para os processos de gerenciamento ambiental**. São Paulo: IPEN. Tese de Doutorado.

DOUGLAS, M. & WILDAVSKY, A.(1982). **Risk and culture: an essay on the selection of technological and environmental dangers**. Berkeley, CA: University of California Press.

DUBAR C. (2006). **A crise das identidades a interpretação de uma mutação**. Edições, Afrontamento, Edição 10(15).

DUCLOS, D. (1986). **La construcionsociale du risque: les cas dêsouvrieres de la chimie face auxdagersindustrieles**. Pires: conservatoire Nationale dêsartset Metiers.

ENGEL, M. [1989]. (2004). **Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890).** São Paulo: Brasiliense.

FERNANDES, R. et al. (2006). **O Processo de Construção e Reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações.** RAC - Revista de Administração Contemporânea, Rio de Janeiro, vol. 10.

FRAGOSO, H. C. (1965). **Lições de Direito Penal. Parte Especial.** 2.ed. São Paulo: José Bushatsky.

GASTALDO, É. (2006). **"**Futebol e Sociabilidade: apontamentos sobre as relações jocosas futebolísticas".**Desporto e Sociedade**. Unisinos. Disponível e http://www.lazer.eefd.ufrj.br/espsoc

GIDDENS, A. (1991). **As consequências da Modernidade.** Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 1991, p.126-132.

GOIS, M. L. de. (2008). **Representações sociais dos direitos humanos: um estudo sobre as auto- percepções e percepções da prostituição feminina em Aracaju.** Relatório, Universidade Federal de Sergipe pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa. Departamento de Psicologia.

GOFFMAN, E. (1975). **A representação do eu na vida cotidiana.** 10.ed. São Paulo: Editora Vozes.

GOFFMAN, E. (1978). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GOFFMAN, E. (2002). **O Interacionalismo Simbólico**. Lisboa: Editora Papirus.

GOLDENBERG, M. (2000). **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record.

GUILAM, M.C.R. (1996). **O conceito de risco: sua utilização pela epidemiologia, engenharia e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz. Dissertação de mestrado.

FLORÊNCIO. Fernando. (2002). "Identidade Ética e práticas políticas entre os Vandau em Moçambique". **Cadernos de Estudos Africano.** Lisboa: No 3, Jul./Dez.p.42-43.

GRANJO, Paulo. (2004). **Quando a identidade é um perigo: consequências das mutações identitárias na refinaria de Sines.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

FRAGOSO, Heleno Cláudio. (1965). **Lições de Direito Penal. Parte Especial.** 2. ed. São Paulo: José Bushatsky,.v. 3.

HAMMERSCHMIDT, Denise. O Risco Na Sociedade Contemporânea e o Princípio da Precaução no Direito Ambiental. **Revista Seqüência**, n.º 45, p. 97-122, dez. de 2002.

HALL, S. (2011). **A identidade cultural na pós-modernidade,** Rio de Janeiro, Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11.ed. Editora DP&A.

HERCULANO, S. et al. (2000). **Qualidade de vida e riscos ambientais**. Niterói, Rio de janeiro, EdUFF - Editora da Universidade Federal Fluminense

HOLANDA, A.B. de. (1986). **Novo Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

KOLLURU, R. (1996). Risk assessment and management: a unified approach. In: KOLLURU, R.; BARTELL, S.; PITBLADO, R.; STRICOFF, S. **Risk assessment and management handbook: for environmental, health and safety professionals**. Boston, Massachusetts: McGraw Hill.

LEITE, J.R.M.; AYALA, P. de A. **Direito ambiental na sociedade de risco.** São Paulo: Forense, 2002, p.18.

LIESEGANG, G. (1998). "Territorialidades Sociais e Identidades com Referência a Moçambique". In: SERRA, C. **Identidade, Moçambicanidade e Moçambicanização**. Maputo, UEM, p. 112-135.

LIMA, M.L. (2005). **Percepção de Riscos Ambientais, em Contextos Humanos e Psicologia Ambiental**, Luís Soczka, Lisboa, Edições Calouste Gulbenkian, págs 203-245.

LOPES, C.S; RABELO, I. V. M; PIMENTA, R. P. B. (2007). A bela adormecida: estudo com profissionais do sexo que atendem à classe média alta e alta na cidade de Goiânia. **Revista Psicologia Social,** v. 19, p. 69-76.

LUHMANN, N.(1993). **Risk: a sociological theory.** New York, Aldine de Gruyter.

MADUREIRA PINTO, J. (1991). "Considerações sobre a produção social da identidade" In **Revista Crítica de ciências sociais.** Porto, No 32, Julho.

MA-SCHAMBA (2010). **Deus, o negócio e o pecado na Rua Araújo em Lourenço Marques**. Disponível em: http://ma-schamba.com/roupa-velha/deus-o-negocio-e-o-pecado-na-rua-araujo- em-lourenco-marques/. Acessado em 10 de novembro de 2015.

MENDES, Felismina (2002) Risco: um conceito do passado que colonizou o presente., **Revista Portuguesa de Saúde Pública**. VOL. 20, Nº2.

MINAYO, Maria cecília. e SANCHES, Odécio 1993. "Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade". **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de janeiro 9 (3): 239-262.

MUIANGA, B. (2009). **Risco e Saúde no contexto do VIH\Sida, o caso da prostituição na Baixa da Cidade de Maputo**, Março.

PINA-Cabral. J. (2003). **"Identidades Inseridas: Algumas divagações sobre a identidade,** Emoção Ética" In instituto em ciências sociais.

PRESTÍGIO (2009). "**Ela existe e floresce, mas continua Tabu para muitos moralistas. A prostituição: legalizar ou não"?** (orgs) Nambale, Rafael e Vasconcelos, Abalade In Revista Mensal de Moçambique Pp 20-22

ROBERTS, N. (1998) **As prostitutas na história.** Rio de Janeiro: Record, Rosa dos tempos.

SILVA, A P. & BLANCHETTE, T G. (2005) Nossa Senhora da Help: sexo, turismo e deslocamento transnacional em Copacabana. **Cadernos Pagu,** v. 25. p 249-280

SCHMIDT, M. L. S. & TONIETTE, M.A (2008). A relação pesquisador-pesquisado: algumas reflexões sobre a ética na pesquisa e a pesquisa ética. In: Iara Coelho Zito Guerriero, Maria LuisaSandoval Schmidt, FabioZicker (Orgs.).**Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde.**, Editores. São Paulo. p 102-107.

SLOVIC, P., (1987). **Perception of risk**. Science

SLOVIC, P. (2001). "The risk game", **Journal of Hazardous Materials**, vol. 86

SPINK M.J. (2001).Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. **Cad Saúde Pública**. 17 (6), Dez.

STOFFLE, A. et al. (1991) "**Risk Perception Mapping:** Using ethnography to define the locally affected population for a low-level radioactive waste storage facility in Michigan", American Anthropologist.

VASCONCELOS, I. & VASCONCELOS, F. (2002). Gestão de recursos Humanos e identidade social: um estudo crítico. São Paulo**, Revista De Administração De Empresa**. V. 42, n.1. p 64-78.

WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes.

ZANIRATO Et Al (2008).Sentidos do risco: interpretações teóricas. Biblio 3W, **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Vol. XIII, nº785,a. Acesso em: 10 out. 2015. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-785.htm>.

ZANIRATO, Silvia Helena (2010). **Avaliação da vulnerabilidade socioambiental em cidades brasileiras.** Um estudo sobre a cidade de Ouro Preto. Porto Alegre. Associação dos geógrafos brasileiros, p. 1-9.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): CAPAINA, Tubias Benedito Borge. A prostituição, sociabilidade e estratégias de sobrevivência: uma resposta aos efeitos da globalização na capital moçambicana. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.677-696, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Capaina, Tubias Benedito Borge (out. 2023). A prostituição, sociabilidade e estratégias de sobrevivência: uma resposta aos efeitos da globalização na capital moçambicana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 677-696.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
São Francisco do Conde (BA) | vol.3, nº Especial II | p.697-714 | out. 2023.

Recursos de Ensino na prática educativa na era de Informação: a Importância de Recursos Audiovisuais para o Ensino e Aprendizagem

Jorge Manuel Xavier do Couto *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-1236-5229

RESUMO

Os recursos audiovisuais representam parte das inovações pedagógicas – didáticas que foram incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem na era da informação. Com isso, o presente artigo de cunho bibliográfico tem como objetivo sistematizar ideias de diferentes autores por forma a ajudar a descrever a importância dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem no mundo onde as práticas pedagógicas - didáticas são cada vez mais influenciadas pela linguagem visual e auditiva, fatores que fazem com que os recursos audiovisuais vão ganhando espaço como recursos facilitador nas ações de ensino desenvolvido por professores e estudantes em sala de aula. Sua construção foi baseada em revisões bibliográficas de autores como Silva e Muzardo (2018), Freitas (2019), Castro (2015), Malheiro (2013), Haydt (2011), Piletti (2003), que muito se dedicam e discutem sobre a prática de ensino e aprendizagem baseado em recursos audiovisuais numa perspectiva pedagógica-didática. Os resultados deste estudo mostram de forma clara a tendência dos autores em valorizar os recursos audiovisuais no processo de ensino como parte importante para incentivar a aprendizagem dos alunos. As teorias e pensamentos levantados deixam claro que os recursos audiovisuais são importantes meios de auxílio no processo de ensino dada sua capacidade em estimular e assegurar com cerca de 50% da possibilidade de aprendizagem dos alunos. Contudo, os resultados vinculados pelos autores não devem conduzir a uma percepção total de que os recursos audiovisuais representam uma condição final, mas sim, um meio, um instrumento que vai auxiliar e rentabilizar as ações pedagógica – didáticas num contexto em que os recursos audiovisuais encontram-se cada vez mais presente na vida dos professores, assim como dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Recursos de Ensino; Práticas Educativas na era de Informação; Importância de Recursos Audiovisuais; Ensino e Aprendizagem.

Teaching Resources in educational practice in the Information Age: the Importance of Audiovisual Resources for Teaching and Learning

ABSTRACT

Audiovisual resources represent part of the pedagogical – didactic innovations that were incorporated into the teaching and learning process in the information age. Therefore, this bibliographical article aims to systematize ideas from different authors in order to help describe the importance of audiovisual resources in the teaching and learning process in the world where pedagogical and didactic practices are increasingly influenced by visual language. and auditory, factors that mean that audiovisual resources are gaining ground as facilitating resources in teaching actions carried out by teachers and students in the classroom. Its construction was based on bibliographic reviews by authors such as Silva and Muzardo (2018), Freitas (2019), Castro (2015), Malheiro (2013), Haydt (2011), Piletti (2003), who are very dedicated and discuss the teaching and learning practice based on audiovisual resources from a pedagogy-didactic perspective. The results of this study clearly show the authors' tendency to value audiovisual resources in the teaching process as an important part of encouraging student learning. The

* Mestre em Gestão de Recursos Humanos. Docente universitário na Universidade Católica de Moçambique (UCM). Departamento de Gestão. Consultor na área de Recursos Humanos. Doutorando no Programa de Doutoramento em Educação na Especialidade de Inovação Educação. E-mail: jorgecouto80@gmail.com

theories and thoughts raised make it clear that audiovisual resources are important means of aid in the teaching process given their ability to stimulate and ensure approximately 50% of students' learning possibilities. However, the results linked by the authors should not lead to a total perception that audiovisual resources represent a final condition, but rather, a means, an instrument that will assist and make profitable pedagogical – didactic actions in a context in which audiovisual resources are found increasingly present in the lives of teachers, as well as students.

KEYWORDS
Teaching Resources; Educational Practices in the Information Age; Importance of Audiovisual Resources; Teaching and Learning.

ISIFINYEZO
zinsiza zokulalelwayo nokubonwayo zimele ingxenye yezindlela ezintsha zokufundisa ezahlanganiswa nenqubo yokufundisa nokufunda enkathini yolwazi. Ngakho-ke, lesi sihloko sebhayibhili sihlose ukuhlela imibono evela kubabhali abahlukene ukuze sisize ukuchaza ukubaluleka kwezinsiza ezilalelwayo nokubukwayo enqubweni yokufunda nokufunda emhlabeni lapho izindlela zokufundisa kanye ne-didactic zithonywa kakhulu ulimi olubonwayo kanye nokuzwayo, izici ezisho ukuthi izinsiza ze-audiovisual ziyanda njengezinsizakusebenza ezenzweni zokufundisa ezenziwa othisha nabafundi ekilasini. Ukwakhiwa kwayo kwakusekelwe ekubuyekezweni kwebhayibheli ngababhali abafana noSilva and Muzardo (2018), Freitas (2019), Castro (2015), Malheiro (2013), Haydt (2011), Piletti (2003), abazinikele kakhulu futhi baxoxa ukufundisa nokufunda okusekelwe kuzinsiza zokulalelwayo nokubonwayo ngokombono we-pedagogy-didactic. Imiphumela yalolu cwaningo ikhombisa ngokusobala ukuthambekela kwababhali ekwaziseni izinsiza zokulalelwayo nokubonwayo ohlelweni lokufundisa njengengxenye ebalulekile yokukhuthaza ukufunda kwabafundi. Ithiyori nemicabango ephakanyisiwe ikwenza kucace ukuthi izinsiza zokulalelwayo nezibonwayo ziyindlela ebalulekile yosizo enqubweni yokufundisa uma kubhekwa ikhono lazo lokuvuselela nokuqinisekisa cishe u-50% wamathuba okufunda wabafundi. Kodwa-ke, imiphumela exhunywe ababhali akufanele iholele kumbono ophelele wokuthi izinsiza zokulalelwayo zimelela isimo sokugcina, kodwa kunalokho, indlela, ithuluzi elizosiza futhi lenze izenzo zokufundisa ezinenzuzo - didactic izenzo esimweni lapho izinsiza zokulalelwayo zitholakala khona. liya ngokuya likhona ezimpilweni zothisha, kanye nabafundi.

AMAGAMA ANGUKHIYE
Izinsiza Zokufundisa, Imikhuba Yezemfundo Enkathini Yolwazi, Ukubaluleka Kwezinsiza Ezibonwayo, Ukufundisa Nokufunda.

Introdução

A entrada massiva de Recursos Audiovisuais com diferentes características no campo educativo está provocando grandes transformações na componente pedagógica-didática influenciado deste modo a arte de ensinar e aprender. Esta situação está colocando os profissionais de educação em grande parte das instituições educativa em diferentes países do mundo, principalmente em países subdesenvolvidos, numa situação de grande incerteza e desafios quanto às competências e habilidades pedagógica - didática que as escolas deste século requerem dos professores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, este trabalho de cunho bibliográfico tem como objectivos apresentar percepções de diferentes autores sobre a importância de recursos audiovisuais no

processo de ensino e aprendizagem, descrever a nova visão pedagógica fruto do realismo pedagógico do século XVII, classificar os diferentes recursos audiovisuais, apresentar critérios para seleção de Recursos Audiovisuais para uma acção efectiva nas práticas de ensino e aprendizagem, demonstrar o contributo pedagógico-didático da pirâmide e cones de aprendizagem de Wlliam Glasser e Edgar Dale. Contudo, a apresentação deste artigo justifica na medida em que as escolas do século XXI, precisam de se reinventar e compreender a importância que os recursos audiovisuais acrescentam ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, o processo de globalização que se assiste à escala planetária coloca as escolas deste século no cenário de permanente comunicação e inovação das prácticas pedagógicas –didáticas.

Este artigo está estruturado em três secções: a primeira corresponde à componente introdutória onde são apresentados os objetivos, justificativa e relevância da pesquisa. A segunda secção o marco teórico, onde são apresentados os principais conceitos sobre recursos audiovisuais e ideias/teorias de diferentes autores sobre os recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem. Na terceira secção onde é apresentada a metodologia, a análise e discussão de dados baseando-se no debate de diferentes autores. E, por fim, são apresentadas as conclusões resultantes dos debates e visões dos autores mencionados no marco teórico.

2. Recursos Audiovisuais

2.1. Um pouco de Historial sobre o audiovisual

Os recursos audiovisuais como parte da componente associada ao processo de ensino e aprendizagem estão presentes na vida escolar mais de um século. Este testemunho é nos dado por Haydt (2003) quando afirma que o vocabulário recursos audiovisuais entra no mundo dos educadores como uma terminologia pedagógica precisamente no final da segunda guerra mundial, ou seja, finais do século XX. Contudo, este marco histórico, não deve ser compreendido como a ausência de parte destes recursos antes do período que representa o seu marco científico global no campo da educação. Este entendimento, que parte do pensamento de Piletti (2003), revela que estes recursos já tinham sido experimentados pelas comunidades mais antigas, embora nestas comunidades os recursos disponíveis ainda eram muito arcaicos, por meio de separação de imagem e som.

Como se pode perceber a partir das ideias de Haydt (2003) e Piletti (2003), o uso dos recursos audiovisuais como componente associado ao processo de ensino e

aprendizagem já representava um facto e preocupação das sociedades mais antigas sendo que se vislumbra a partir destas ideias o valor que estes meios incorporaram ao processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para melhor compreensão sobre o desenvolvimento histórico relativos aos recursos audiovisuais, Haydt (2003), reforça este entendimento quando nos mostra sua existência históricas no campo da educação mesmo antes do século XX da seguinte forma:

> Alguns registos históricos que descrevem as salas de aulas de tempos remotos relatam que os mestres da Antiguidade e da idade Média já dispunha de certos recursos para facilitar o ensino, como grandes tabuas que serviam de lousa, material para o ensino de cálculo aritmético, documentos cartográficos, globos, cartas murais de astronomia e livros com iluminuras. (p.226).

A história sobre o desenvolvimento dos recursos audiovisuais não se resume ao pensamento de Haydt (2003) e Piletti (2003). Pensadores como Michel de Montaigne, já demonstrava essas experiências quando refutava o ensino baseado no excesso do verbalismo. “Montaigne propunha uma educação baseada na experiência, que levasse o educando a observar, comparar e refletir”. (Haydt, 2003, p.226). Contudo, fica a ideia de que esta tendência evidenciada por Montaigne forçou a incorporação dos recursos audiovisuais de forma mais efetiva no campo educacional, muito concretamente nas escolas no século XVI.

Contextualizadas em experiências parecidas podemos encontrar pensadores como Francis Bacon (1561), João Amos de Comenius (1670), Jean-Jacques Rousseau (1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1827), Friedrich Wilhelm Froebel (1852), Maria Montessori (1870) e o Professor Nélio Parra (século XX). O outro factor que se pode associar a valorização dos recursos audiovisuais no campo educativo, num contexto mais actual, é Professor Nélio Parra, cujas ideias encontram são sustentadas na pedagogia da Escola Nova. Que defende uma educação progressiva como movimento da nova educação.

O professor Nélio Pará é tido como um dos primeiros pensadores contemporâneos a desenvolver assuntos ligados aos recursos audiovisuais. Na sua tese, defendia a utilização de todos os recursos audiovisuais disponíveis com o fundamento de que a soma destes recursos activaria o processo mental, e assim, estimularia o pensamento conduzindo a aprendizagem. Um título que pode ser dividido com Célestin Freinet, que é considerado por Haydt (2003), como um verdadeiro revolucionário

nas práticas pedagógicas-didáticas em que recursos audiovisuais são considerados de parte essencial.

Quanto ao conceito de recursos audiovisuais, o processo histórico mostra que as várias tentativas em conceituar o termo audiovisual ajudaram bastante na sua evolução do seu conceito. Malheiro (2013), conceitua recursos audiovisuais como sendo aqueles que de alguma forma, estimulam os sentidos auditivos e visual. Para Freitas (2009), recursos audiovisuais "são recursos que podem estimular o estudante por meio de percepção visual, auditivas ou ambas, simultaneamente" (p.154).

De acordo com Piletti (2003), denominam-se de recursos audiovisuais aqueles que estimulam a visão e/ou audição. Como se pode perceber os conceitos apresentados mostram que os recursos audiovisuais são estão ligados a imagem e som. Um facto que se pode considerar de bastante importante para o processo de ensino e aprendizagem na medida em que abre a possibilidade de trabalhar no processo de ensino simultaneamente ou de forma separada a imagem e som.

2.2. Do realismo pedagógico do século XVII à inclusão dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem

No entendimento de Haydt (2003), a corrente pedagógica denominada do realismo pedagógico teve uma grande influência de Michel de Montaigne que foi um pensador que provocou mudanças significativas no campo da educação muito concretamente no campo da aplicação dos recursos de ensino pela crítica que fez aos educadores do seu tempo pelo uso excessivo do modelo pedagógico escolar dominado por excesso de verbalismo. "Montaigne propunha uma educação baseada na experiência, que levasse o educando a observar, comparar e refletir" (Haydt, 2003, p.247). Com este discurso entende-se que este pensador contribui de forma muito decisiva para o posicionamento dos pensadores da corrente que ficou conhecida como a pedagogia realista.

As duras críticas que os pensadores do século XVI forma alvo de Montaigne teria influenciado aos pensadores do século seguinte como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozz, Friedrich Wilhelm Froebel, Maria Montessori e Célestin Freinet que é considerado como um verdadeiro revolucionário nas práticas pedagógicas-didáticas onde os recursos audiovisuais estivesse presente. Neste seguimento, Haydt (2003), descreve o movimento do realismo pedagógico como uma corrente que defendia a relação direta entre a experiência e as percepções sensíveis dos objetos. Uma ideia que descreve o

pensamento dos pensadores do deste movimento quando afirmava “que o conhecimento provém da experiência e das percepções sensíveis” (Haydt, 2003).

A ideia avançada pelo realismo pedagógico deixa claro que a sua tendência se fundamenta no pensamento de que o sentido precede o conhecimento. Na medida em “esse movimento pedagógico dava ênfase à observação direta dos próprios fenômenos da natureza ou, em sua ausência, de material que os substituísse ou representasse” (Haydt, 2003, p.247). Um pensamento que teria influenciado a utilização de recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem. Contudo os efeitos do realismo pedagógico não pararam no tempo, este movimento se tornou muito significativo, tendo influenciado mais adiante no século XVII, Jean-Jacques Rousseau que defendia a ideia de que a partir de objetivos sensíveis pode-se chegar a certos conhecimentos.

Johann Heinrich Pestalozz, foi outro pensador bastante influenciado pelo realismo pedagógico, sua experiência precede da sua ação prática como professor da disciplina de ideias pedagógicas que o influenciou na construção das suas teorias. No seu percurso pedagógico ficou conhecido como grande precursor da pedagogia ativa. Haydt (2003), entende que Pestalozzi se evidenciou pelo fato de ter proposto um ensino baseado numa percepção sensorial que defendia como sendo um princípio através do qual se poderia construir um conhecimento. Suas ideias foram continuadas Friedrich Wilhelm Froebel, no século XIX conhecido como grande seguidor de Pestalozzi.

Pestalozzi defendia que “quanto maior o número de sentidos que empregamos na investigação da natureza ou das qualidades de um objeto, tanto mais exato é o conhecimento que adquirimos desse objeto” (Haydt, 2003, p.247). De acordo com Hadyt (2003), Froebel “Ele considerava que a percepção sensorial era a base da instrução elementar, do conhecimento do mundo exterior e da formação da linguagem” (p.247). Uma ideia iniciada por Pestalozzi. Para Haydt (2003) a pensadora Maria Montessori já no século XX “pode ser considerada como um marco de transição entre o método intuitivo dos realistas e os métodos ativos”. (p.247).

Como se pode perceber as ideias a partir da descrição de Haydt (2003), as ideias de Pestalozzi, Froebel e Montessori demonstram de forma clara que os recursos audiovisuais têm enorme influência sobre a forma como se pode aprender na medida em que a associação de sentidos se torna num fator essencial para reforço ao processo de aprendizagem. Tal como Pestalozzi, Froebel e Montessori, Célestin Freinet, é considerado como um verdadeiro revolucionário nas práticas pedagógicas-didáticas que

incluísse os recursos audiovisuais como parte essencial da arte de ensinar e aprender. Haydt (2003), assim o descreve pelo fato de ter proposto:

> Uma das primeiras tentativas de incorporar os recursos audiovisuais à didática renovada e utilizá-los dentro do contexto dos métodos activos foi feita por Célestin Freinet. Esse educador sugeria que o cinema, através da projeção de filmes, fosse usado de forma ativa na educação, veiculando ideias e suscitando discussões e debates. Propunha o emprego da biblioteca escolar, que denominava "biblioteca do trabalho" e teria livros para consulta e pesquisa. Propôs a utilização da imprensa na escola, para editar material escrito pelos próprios alunos, o que se tornou a principal característica de sua prática pedagógica.

Este idealismo vincado por Célestin Freinet suscitou com que grandes partes das instituições de ensino no século XX desde da pré-escola até ao ensino superior integra-se a partir de segunda guerra mundial os recursos audiovisuais como parte integrante de recursos no processo de ensino e aprendizagem.

2.3. Importância da utilização dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem

A utilização dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem se torna num factor bastante importante na medida em que pode ser integrado de diferente forma na actividades docente, desde da: preparação das aulas, comunicação de conteúdos, mediação, assimilação e motivação. Esta tendência de aproveitamento é descrita por Piletti (2003).

Piletti (2003), reforça a compreensão sobre sua importância mostrando como uma criança pode aprender usando diferentes processos, desde da simples audição a visão ou mesmo combinação audição/visão e debate. No seu entendimento a aprendizagem pode acontecer da seguinte forma:

Tabela 1: Relação entre a aprendizagem e o sentido

RETENÇÃO	APRENDIZAGEM
10 % do que se lê	1% por meio do gosto
20% do que se escuta	1,5% por meio de tacto
30% do que se vê	3,5 por meio de olfato
50% do que se vê e escuta	11% por meio de ouvido

70% do que se ouve e discute	83% por meio de audição

Fonte: Piletti (2003).

Como se pode perceber a partir da representação esquematizada por Piletti (2003) os recursos audiovisuais são importantes meios de auxílio às práticas de ensino dada que pode assegurar com cerca de 50% a possibilidade de retenção, uma fasquia que se pode considerar de muito importante para que a aprendizagem aconteça. Contudo, apesar desta grande representação feita, o professor Malheiro (2013) entende que não deve ser assumido como uma condição final, mas sim, um meio, um instrumento que vai auxiliar na condução do alcance dos objetivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem ou como um recurso de apoio pedagógico-didático.

Como se pode perceber no quadro nr. 1 a seleção e utilização dos recursos de ensino, produzem melhores resultados quando é aplicada de forma combinada e não isolada. Com isso, cabe ao professor criar condições para seleção de métodos que permitam a utilização simultânea de recursos orais e visuais. Quer de forma conjunta ou isolada. Conforme se pode ver do quadro 2.

Tabela 2: Métodos e resultados de aprendizagem

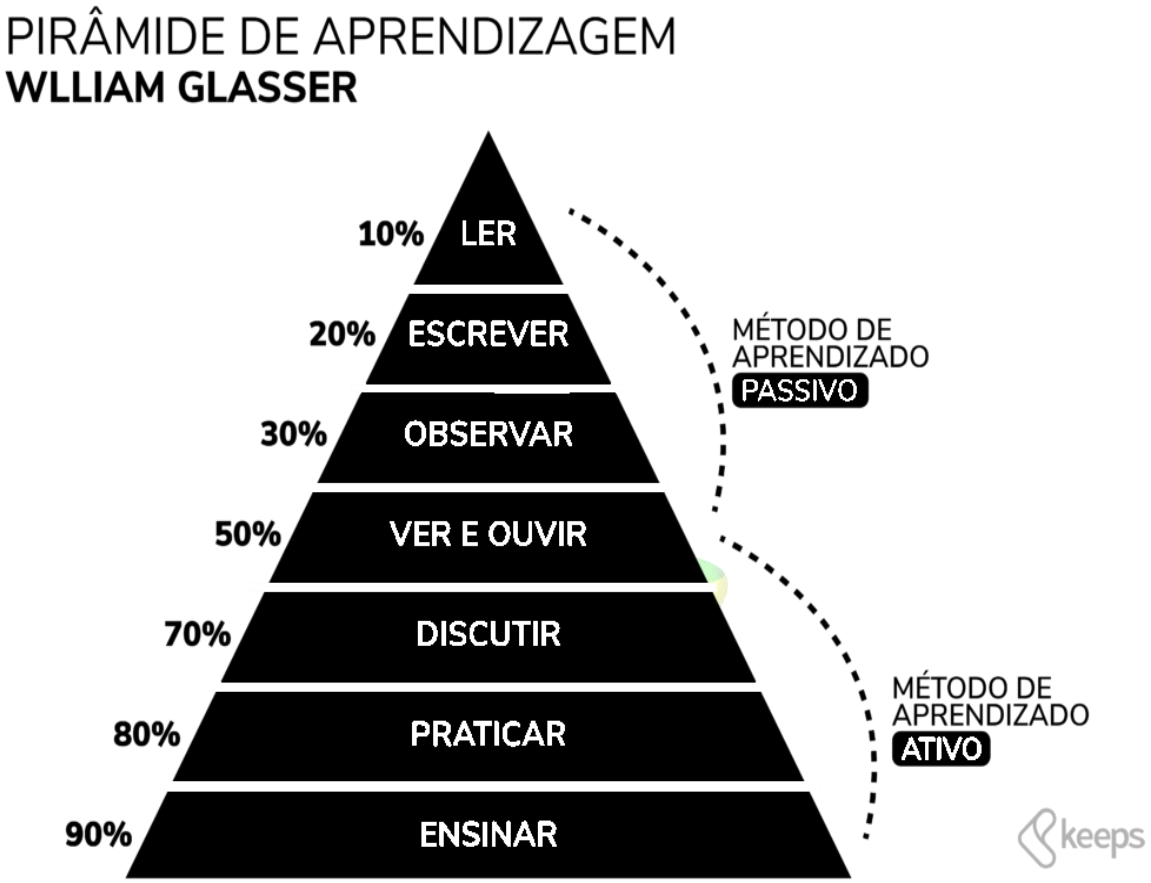
Métodos de ensino	Dados retidos depois de três horas	Dados retidos depois de três dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Simultaneamente visual e oral	85%	35%

Fonte: Piletti (2003).

Como se pode perceber a partir da representação do quadro 2, Piletti (2003) defende que melhores resultados na aplicação de recursos audiovisuais deve preceder de uma escolha adequada de metodologia que permita aplicação simultânea de som e imagem na medida em que utilização deste método por parte do professor assegurar a possibilidade de retenção do aprendido em cerca de 85%. Uma ideia semelhante é defendida pelo Psiquiatra Norte Americano WIliam Glasser na sua pirâmide de fixação da

aprendizagem conforme se pode ver da figura 1 baseado na aplicação de métodos de aprendizagem passivos e ativos.

Figura 1: Pirâmide de Glasser



Fonte: https://keeps.com.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser-conceito-e-estrutura.

Todavia, como se pode perceber a pirâmide de Glasser apresenta um cenário próximo ao apresentado por Piletti (2003). Contudo, Glasser na sua pirâmide de aprendizagem tende a associar a utilização dos recursos audiovisuais aos métodos de aprendizagem como forma de elucidar a relação que se deve estabelecer entre estes recursos e os métodos que melhor se possam adequar ao seu uso.

2.4. Classificação de Recursos Audiovisuais

De acordo com Piletti (2003), não há uma classificação única de recursos audiovisuais. São várias as classificações que se podem encontrar. De acordo com Malheiros (2013) e Freitas (2009), as mais conhecidas são: classificação de Edgar Dale e

classificação Brasileira. A Classificação Brasileira os recursos audiovisuais são apresentados em visuais, auditivo e audiovisual resultando da soma de áudio e imagem conforme é retratado no quadro seguinte:

Quadro 1: Classificação Brasileira de Recursos Audiovisuais

Visuais	Auditivos	Audiovisuais
Álbum seriado	**Aparelho de som**	**Filmes**
Cartazes	**Discos**	**Televisão**
Exposição	**Fitas cassete**	**Videocassete**
Fotografias	**CDs**	**Aparelho de DVD**
Flanelógrafo	**Rádio**	**Computador**
Gráficos	**CD-ROM**	
Gravuras	-	-
Mapas	-	-
Modelos	-	-
Mural	-	-
Museus	-	-
Objectos	-	-
Lousa	-	-
Quadros	-	-
Transparência de apresentações	-	-

Fonte: Malheiro (2013).

Enquanto que a classificação de Edgar Dales dispõe os recursos audiovisuais escalonados numa pirâmide representativa desde os recursos que são considerados de mais concreto aos que são considerados de menos abstrato. Nesta classificação Dale

pretende facilitar a compreensão da mesma, ilustrando aos mais concretos, o realismo e o simbólico.

Figura 2: Classificação de Recursos Audiovisuais segundo Edgar Dale



Fonte: Piletti (2003) adaptado pelo autor.

Como se pode perceber a partir da tabela 3 e figura 2 a classificação Brasileira e de Edgar Dale tende a mostrar a importância de diferentes recursos desde os que se podem considerar de mais concretos ao mais abstracto como experiências simuladas envolvendo imagem ou som e experiências directas aquelas que podem ser vistas ou ouvidas pelos estudantes directamente do obejcto em acção. Todavia o concerto entre as diferentes classificações reside em parte do princípio de que para maior proveito na utilização destes recursos no processo de ensino e aprendizagem se chama a associação simultânea de recursos que possam oferecer o som e imagem

2.5. Critérios para seleção de Recursos Audiovisuais para uma ação efetiva nas práticas de ensino e aprendizagem.

O sucesso das práticas de ensino apoiada por recursos audiovisuais passa por compreender melhores formas de selecionar e adequar aos objetivos e fins que se pretende alcançar. Este pensamento é rebatido por Malheiro (2013), onde afirma que a quantidade de recursos disponíveis por si só não resolve os problemas de ensino e aprendizagem. A ideia avançada por Malheiro (2013) deixa claro que os recursos audiovisuais por si só não se tornam numa varinha mágica que vai produzir soluções. É

necessário que alguns critérios sejam seguidos. Parte destes critérios são descritos por Haydt (2003) da seguinte maneira: orienta a seguir os seguintes critérios:

- Adequar aos conteúdos, os objetivos ao nível de desenvolvimento do aprendiz (ou ao aluno).
- Deve ser funcional possibilitando uma utilização dinâmica. Ou seja, escolher os recursos conforme o tipo de aprendizagem que se deseja operar: cognitiva, afectiva ou psicomotora.
- Deve ser de simples manuseamento, permitindo sua utilização quer pelo professor, quer pelo aluno.
- Transmitir uma mensagem exacta daquilo que se pretende comunicar. Sua informação deve ser muito clara, objetiva, precisa e que possa facilitar o entendimento do conteúdo pelo aluno.
- Deve ser atraente, ou seja, deve despertar a atenção e interesse da turma sobre o aprendizado. Por forma que os alunos se sintam estimulados e motivados a dar sua contribuição.

Como se pode perceber a partir dos critérios apresentados por Haydt (2003), para que os recursos audiovisuais ajudem na aprendizagem não podem ser utilizados de forma desestruturada ou excessiva. É necessário que o professor ao utilizar estes recursos deia uma pausa permitindo a participação dos alunos. (Malheiro, 2013). A escolha dos recursos audiovisuais, desde os mais abstratos até os mais simples, é necessária que o mesmo permita a participação ativa de todos (professor e alunos) por forma que o aprendizado seja mais próximo do estímulo emitido. Para melhor compreensão Haydt (2003), reforça o pensamento da seguinte forma:

> Portanto, é preciso que o professor crie condições para tirar o aluno da passividade diante das imagens, levando-o a agir sobre elas. Nesta perspetiva cabe ao professor incentivar, através das atividades desafiadoras, a participação ativa do aluno na apreensão da mensagem audiovisual. O aluno deve ser desafiado a operar sobre a mensagem ou informação veiculada pelo material, observando, comparando, identificando, classificando, analisando, sintetizando os elementos da mensagem. (p.261).

Porém tanto Malheiros (2013) como Haydt (2003), tendem a mostrar o caminho para que os recursos escolhidos pelo professor, alcance os objetivos pretendidos. Mas, o professor deve antes de escolher qualquer recurso que deseja utilizar, ter em conta os seguintes pressupostos básicos: o objetivo da aula, a natureza dos conteúdos que serão

aplicados, o método aplicável e, como este pode efetivamente contribuir para que o recurso escolhido conduza a aprendizagem. Contudo, aconselha-se a utilização de métodos colaborativos. Entre o método a ser utilizado e a efectivação da aprendizagem é necessário que seja bem trabalhado de forma que a aprendizagem seja próxima ao que está sendo ensinado. Haydt (2003), baseando-se na psicologia genética de Piaget, mostra como devemos utilizar os recursos audiovisuais, por forma que o mesmo estimule o aluno a adotar uma atitude reflexiva e crítica:

- O professor deve preparar questões quer oral ou escrita, questões operatórias que conduzam a situações desafiadoras sobre o que está sendo ensinando (a mensagem ou informação) e que provoque a curiosidade deste.
- Criar um ambiente onde todos os alunos vejam o que está sendo ensinado por forma que todos tenham a possibilidade de se comunicar, rebatendo ou expondo sua própria opinião, criando situações de diálogo de ideias que possam enriquecer o conhecimento sobre o objeto que está sendo aprendido.
- Criar situações em que o material em estudo seja acompanhado de um estudo dirigido, com questões operatórias, orientando o aluno para uma situação em que para além de observar, lhe permita, descrever, representar, comparar, identificar, classificar, ordenar, seriar, localizar no tempo e no espaço, analisar, sintetizar, conceituar, interpretar, julgar.
- Criar situações que permita não só a intervenção do professor, mas dos alunos, por forma que estes discutam em grupos e faça suas próprias sínteses sobre o conteúdo que está sendo aprendido.
- Orientar os alunos depois da discussão dos conteúdos em sala de aula, para que busque por via das pesquisas ou estudos em grupos suas próprias informações que vai enriquecendo o objeto estudado.

Todavia, fica a ideia que a utilização dos recursos de audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem ajuda o aluno a criar situações de atividades ativa e crítica permitindo reforçar a aprendizagem.

2.6. O contributo pedagógico-didático da pirâmide e cones de aprendizagem de WIliam Glasser e Edgar Dale

Silva e Muzardo (2018), baseando-se nas experiências de Glasser e Dale mostra no seu estudo a ideia da valorização dos recursos audiovisuais no processo de ensino e

aprendizagem em diferentes situações no apoio às estratégias pedagógicas-didáticas. Contudo, seus estudos não se limitaram aos seus criadores, Glasser e Dale, também foram associados a outras experiências em estudos realizados por Santos (2010), Wangenheim e Wangenheim (2012), Vaz (2015), Amarante (2015), Reis (2015) Pereira et al. (2016), autores que partilharam suas experiências a ideia da utilização de pirâmide e cone de aprendizagem numa perspectiva pedagógico-didático no contexto de ensino e aprendizagem em diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem.

Estes autores nos seus estudos valorizam as experiências de ensino baseado na imagem e som como fundamento que conduziam a uma aprendizagem significativa e profunda. Para Silva e Muzardo (2018), as experiências baseadas nos estudos realizados por Glasser e Dale são utilizados no processo de ensino como um argumento para definir a autoridade que na sua perspectiva visa defender a ideia de que a experiência deve ser valorizada nas ações de ensino e aprendizagem.

Com isso a ideia vincada por Dale e Glasser com base na utilização de cone e pirâmide de aprendizagem dão-nos a ideia de que suas estratégias apresentadas em diferente estágio visam mostrar que no processo de ensino à aprendizagem se torna menos significativa quando as ações de ensino são dirigidas apenas com base na leitura, uma estratégia que representa somente 10% da intenção de aprendizagem, diferentemente quando são aplicadas as ações práticas, que representam 80%.

Dale e Glasser, associam o cone e a pirâmide de aprendizagem a percentagem como forma clara de representação de diferentes cenários que tende a demonstrar a tendência de desenvolvimento do processo da aprendizagem de forma baseado em recursos audiovisuais onde na sua parte intermédia quer do cone, quer da pirâmide de aprendizagem mostram uma tendência da aprendizagem se efetivar em cerca de 50%.

O cone e a pirâmides de Dale e Glasser dão-nos a ideia de que as estratégias de ensino baseadas em leitura, escrita e observação representam no processo de ensino métodos passivos que não influenciam de forma significativa na aprendizagem. As somas destes métodos não priorizam os aspectos auditivo e visual. Já os métodos baseados numa combinação de discussão e prática são muito acertados estrategicamente sendo que representam acima de 70% de intenção para que a aprendizagem aconteça. E valoriza os aspectos visual e auditivo.

Quer no cone e na pirâmide de Dale e Glasser mostram que a estratégia de ensino baseada na combinação de audição e visão que apresentam a parte intermediária já mostram a intenção de 50% de aprendizagem. O que nos dá a ideia da valorização dos

recursos audiovisuais no processo de ensino como estratégia de apoio na aprendizagem. As estratégias de ensino baseada no cone e pirâmide de aprendizagem mostram claramente uma estratégia de elevado valor a ser aplicado no espaço pedagógico. Onde Silva e Muzardo (2018), concluem como sendo uma clara "conquista da hegemonia construtiva espaço pedagógico" (p.176). O que de certa forma contribui para valorização da ideia de contributo pedagógico-didático e metodológico resultante da utilização dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem.

3. Metodologia

Gil (2008) entende que a classificação de qualquer tipo de pesquisa deve de antemão partir de algum critério. Todavia, este artigo teve como metodologia a revisão bibliográfica baseada na revisão de narrativa de diferentes autores que abordaram sobre os recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem. Silva e Menezes (2001) descrevem a pesquisa bibliográfica como uma das formas mais comuns usadas por pesquisadores iniciantes buscando sistematizar ideias organizadas em trabalhos de outros autores.

Para Silva e Menezes (2016), a pesquisa bibliográfica pode ser usada para levantamento de problemas e hipóteses já construídas por diferentes autores sobre um determinado objeto de estudo ou como um percurso metodológico para explicar ideias a partir de debates teóricos e revisão de literaturas.

4. Análise e discussão de dados

Como se pode perceber a partir de ideias de Haydt (2003) e Piletti (2003), a incorporação de recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem é bastante antiga, já fazia parte das necessidades destas comunidades. Todavia tanto Haydt (2003) como Piletti (2003), partilha a ideia de que a utilização destes recursos não deve representar uma novidade na medida em que as sociedades mais antigas já tinham ideia sobre o seu valor que estes recursos adicionavam ao processo de ensino e aprendizagem.

Este facto é evidenciado em suas ideias na medida em que Haydt (2003), demonstra que: "(…) os mestres da Antiguidade e da idade Média já dispunha de certos recursos para facilitar o ensino, como grandes tábuas que serviam de lousa, material para o ensino de cálculo aritmético, documentos cartográficos, globos, cartas murais de astronomia e livros com iluminuras" (p.226). Haydt (2003), baseando-se nas ideias de

Montaigne faz uma demonstração no sentido de apresentar evidências em que fica claro a influência de recursos audiovisuais em experiências práticas relacionados com o ensino e aprendizagem, buscando como sustento material as contribuições de pensadores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozz, Friedrich Wilhelm Froebel, Maria Montessori e Célestin Freinet que considera de importantes influenciado para sua incorporação no campo educativo.

Malheiro (2013) como Haydt (2003) apresentam um entendimento muito próximo sobre os critérios necessários para seleção dos recursos no processo de ensino e aprendizagem. Estes dois autores, tem o atendimento de que para uma correta aplicação dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem “é preciso que o professor crie condições para tirar o aluno da passividade diante das imagens, levando-o a agir sobre elas.” (Haydt, 2003, p.261).

Neste percurso tanto Malheiro (2013) como Piletti (2003) procuram sustentar suas ideias sobre importância dos recursos audiovisuais estabelecendo uma relação com o processo de ensino e aprendizagem na medida em que os dois autores têm o entendimento de que a utilização dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem reforça questões relativa a aprendizagem na medida em que suas demonstrações tende esclarecer que a aplicação de recursos que oferecem a possibilidade de ver e escutar se torna potências para que aprendizagem acontece com cerca de 50%. Situação semelhante à de Malheiro (2013) e Piletti (2003) é apresentado no discurso de Silva e Muzardo (2018) que ao apresentar a Pirâmide de Glasser tende a reforçar este entendimento numa perspectiva associados à utilizados de método ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Considerando o objetivo que levou a realização deste artigo de cunho bibliográfico, fica evidente que os recursos audiovisuais são importantes meios de auxilio ao processo de ensino e aprendizagem podendo ser aplicável em diferentes contexto e ciclos de ensino e aprendizagem desde da pré-escola até as instituições de ensino superior. Focando-se nas ideias de autores discutidos como Freitas (2016), Castro (2015), Malheiro (2013), Haydt (2011), Piletti (2003), conclui-se que a utilização de recursos audiovisuais no campo escolar veio adicionar uma grande contribuição nas práticas de ensino e aprendizagem reforçando as estratégias de ensino permitindo assim o alcance de uma aprendizagem mais significativa. Esta conclusão fica evidente a partir da demonstração

do cone de Dale e Pirâmide de Wlliam Glaser onde são sistematizados cenários em que demonstrasse o contributo de recursos audiovisuais no reforço a situação concretas de aprendizagem.

Silva e Muzardo (2018), baseando-se nos estudos realizados por Glasser e Dale a partir do cone e da pirâmide da aprendizagem ajudam-nos a chegar a estas conclusões sendo que estes autores mostra-nos de forma claramente como é que os recursos audiovisuais podem ser usado como parte de argumento para defender e justificar a ideia de que a experiência vivenciadas com base na aplicação de som e imagem pode contribuir para uma ação pedagógica-didática, mas concreta influenciado o processo de ensino tornando a aprendizagem mais efetiva.

O argumento que nos leva a chegar a estas conclusões são reforçadas com ideias apresentadas por Freitas (2016), Castro (2015), Malheiro (2013), Haydt (2011), Piletti (2003), ao mostrarem de forma clara que para uma efetiva aplicação dos recursos audiovisuais em processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos torna-se necessário associar a métodos que possam retirar o estudante da passividade tornando colaborativo.

Deste modo a apartir das ideias de Freitas (2016), Castro (2015), Malheiro (2013), Haydt (2011), Piletti (2003), pode se concluir de forma mais precisa que os recursos audiovisuais quando bem aproveitado pode ser tornar num potencial recurso de auxilio na retenção de informação e na efetividades das práticas de ensino dada que pode assegurar uma boa representatividade de cerca de 50% para que os estudantes aprendam os conteúdos ensinados pelos professores.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Letícia Fonseca Reis Ferreira de. (2015). *Didática.* Rio de Janeiro, Brasil: SESES.

FREITAS, Olga. (2019). *Equipamentos e materiais didáticos.* Brasília: Universidade de Brasília.

GIL, António Carlos. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 4ª.ed. São Paulo, Atlas.

HYDT, Regina Célia Cazaux. (2003). *Curso de Didática* Geral (1ª. ed.). São Paulo, Brasil: Ática.

MALHEIROS, Bruno Taranto. (2013). *Didática geral.* Rio de Janeiro, Brasil: LTC Editora.

SILVA, Fábio Luiz da & MUZARDO, Fabiana Tais. (2018*). Pirâmides e Cones de Aprendizagem: da abstração à hierarquia da estratégia de aprendizagem*. Revista Dialogia: São Paulo. n. 29. p. 169-179.

SILVA, Lúcia da Silva & MENEZES, Estera Muzskat. (2001). *Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação.* Florianopolos, Brasil: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.

PILETTI, Cludino. (2004). *Didática geral* (23ª. ed.). São Paulo, Brasil: Ática.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): DO COUTO, Jorge Manuel Xavier. Recursos de Ensino na prática educativa na era de Informação: a Importância de Recursos Audiovisuais para o Ensino e Aprendizagem. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.697-714, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Do Couto, Jorge Manuel Xavier. (out. 2023). Recursos de Ensino na prática educativa na era de Informação: a Importância de Recursos Audiovisuais para o Ensino e Aprendizagem *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 697-714.