

NANCY APARECIDA ARAKAKI

O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO
COLONIAL de 1940 a 1960: uma visão historiográfica

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO

2006

NANCY APARECIDA ARAKAKI

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO
COLONIAL DE 1940 A 1960: uma visão historiográfica

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência parcial
para a obtenção do título de MESTRE em
Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa.
Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO

2006

AGRADECIMENTOS

Moçambique ... de todas as páginas que dediquei à escrita sobre esse país do espaço lusófono, esta é a que eu mais desejava. E agora ... a emoção é forte ... um misto de alegria e de ansiedade ... parece que a saudade das leituras e dos novos amigos vêm chegando ... por isso esta dissertação só estará completa com a minha gratidão

A Deus, pelo amor incondicional.

À minha família – Pedro, Ricardo e Flávio – pelo apoio afetivo, espiritual e financeiro.

À Capes que, graças à concessão da bolsa de estudos, permitiu o término desta dissertação.

Ao amigo moçambicano Salvador Amosse, cuja presença no Brasil fez notória a História e o amor pelo seu país.

Ao Dr. Camilo Vicente António da Silva Coelho – Engenheiro Técnico Civil e Teólogo – pelo empenho de nos enviar de Portugal a obra que se constituiu no *corpus* do nosso trabalho.

Aos intelectuais de Moçambique:

Dr. Eduardo Namburete (Universidade Eduardo Mondlane), pela Conferência que nos permitiu iniciar esta dissertação.

Dr. Edouard Kitoko Nsiku (PhD) da Universidade Eduardo Mondlane, pelo envio de valioso material que garantiram o aspecto científico da dissertação.

Dra. Célia Maria Rodrigues Diniz (Representante Nacional de *the Africa América Institute* em Moçambique), pelo envio de material e testemunho oral sobre o ensino da gramática portuguesa no período colonial.

Dra. Teresa Cruz e Silva (Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane) pelas valiosas contribuições sobre a história do protestantismo em Moçambique.

Dra. Hildizina Norberto Dias (Licenciada em Linguística e Doutorada em Educação/Currículo), pela troca incessante de informações por e-mail.

Professor Catedrático José Armando Lopes da Universidade Eduardo Mondlane, pelo incentivo e apoio técnico.

Aos missionários brasileiros em Moçambique, Luciano Azevedo e Teresinha Candieiro, pela disposição em recolher e enviar material.

Ao missionário moçambicano no Brasil, Zeca Daniel Cuamba, pela entrevista concedida.

À Eliane, bibliotecária da Casa de Portugal, e à Lourdes, secretária do Programa de Pós-graduação – Língua Portuguesa – profissionais que são exemplo de dedicação.

À Professora Cristina, pela amizade antiga e revisão.

Ao Geraldo, pela amizade e valiosa contribuição com os textos em inglês.

Aos diretores da Escola Diocesana Virgem do Pilar – Professora Ângela Camargo e Professor Sérgio A. Silveira – pelo apoio e dispensa da sala de aula nos momentos cruciais.

Aos meus alunos e ex-alunos que no seu linguajar adolescente nos faz perceber a outra face da Língua Portuguesa.

À Joana, pela amizade e dedicação para com a minha família.

À Tatiana e ao Wagner pelo carinho e incessantes buscas de material.

Às Professoras Dra. Dieli Vesaro Palma (PUC) e Dra. Regina Helena Pires de Brito (Mackenzie) pela leitura e diretrizes que permitiram ampliar o foco de pesquisa.

E, finalmente, a responsável por essa aventura lusófona, minha orientadora amiga crítica e severa, cuja dedicação e incentivo à pesquisa ultrapassaram os limites profissionais, Professora Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

DEDICATÓRIA

**A Salvador Amosse, a presença de
Moçambique no Brasil.**

RESUMO

Esta dissertação apresenta como tema o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique, no período colonial de 1940 a 1960, sob uma visão historiográfica. Para fazer uma reflexão sobre os meios e os modelos pedagógicos de que se valeu o aparelho ideológico português, pareceu-nos relevante focalizar o ensino das missões católicas e protestantes destinado aos moçambicanos. O panorama histórico-educacional necessário ao estudo está centralizado numa perspectiva lusófona restrita a Portugal e Moçambique.

A ação nacionalizadora e civilizadora de Portugal Continental a cargo das missões centralizavam-se no empenho de divulgação e implantação da Língua Portuguesa a par da evangelização. O ensino em Moçambique foi delineado de forma a atender a trans(formação) do homem bantu, tendo como alvo o nascimento de uma nova identidade luso-moçambicana. O processo de aculturação sustentado pelo ensino da Língua Portuguesa está fortemente marcado por modelo pedagógico gerador de segregações raciais e sociais, porque embasado num sistema de educação dicotômica e estritamente eurocêntrica.

Baseados no referencial teórico da Historiografia Lingüística e tendo como *corpus* a monografia da Junta de Investigações do Ultramar, *Protestantismo em África* (1960), autoria de José Júlio Gonçalves, objetiva-se nesta dissertação apresentar a distinção entre o ensino ministrado pela Igreja Católica e o ensino ministrado pelas Igrejas Protestantes.

Protestantismo em África traz valiosa contribuição científica que permite que o ensino da Língua Portuguesa no período colonial em Moçambique seja revisto de forma a identificar e estabelecer as diferenças e semelhanças entre a obra missionária católica e a protestante. A revisão é possível a partir das cartilhas adotadas para alfabetização em Língua Portuguesa, produzidas especificamente por cada uma das missões envolvidas.

Essas cartilhas do período colonial apresentam um pensamento pedagógico português suficiente para promover os valores sociais e morais idealizados pela classe dominante e concebidos pelas classes dominadas, que, juntos, fazem florescer ao longo do território uma nova sociedade com visão luso-moçambicana.

ABSTRACT

This Dissertation presents as main theme the teaching of Portuguese in Mozambique during the colonial period of 1940 to 1960, under a historiographical view. In order to make a reflection about the means and the pedagogical models which the Portuguese ideological state took advantage of, it seemed relevant to focus on the teaching of the Catholic and Protestant missions destined to the Mozambique people. The historical and educational scene necessary to this study is centralized on a Lusitanian perspective limited to Portugal and Mozambique.

Both Continental Portugal nationalized and civilized action under the responsibility of the missions were focused on the engagement of diffusion and implantation of the Portuguese language along with evangelization. The teaching in Mozambique was designed to serve the trans(formation) of the bantu man, aiming the birth of a new Lusitanian and Mozambique's identity. The cultural adaptation process sustained by the teaching of the Portuguese language is strongly pointed by a pedagogical model which generates racial and social segregation, because it was as well based on a dichotomously and strictly eurocentric educational system.

Based on the theoretical reference of the Historiographical Linguistics and having as its corpus the Junta de Investigações do Ultramar monograph treatise, called *Protestantismo em África* (1960), written by José Júlio Gonçalves, the purpose of this Dissertation is to present a distinction between the teaching ministered by the Catholic Church and the one ministered by the Protestant Churches.

Protestantismo em África brings a worthy scientific contribution which allows the teaching of the Portuguese language at the colonial period in Mozambique to be reviewed in a way to identify and establish the differences and similarities between the Catholic and the Protestant missionary works. The review is possible taking on account the textbooks adopted for alphabetization in Portuguese language which were produced specially by each of the involved missions.

The textbooks from the colonial period present a Portuguese pedagogical thought enough to promote the moral and social values idealized by the dominant classes and conceived by the dominated classes, that, altogether, make flourish through the African territory a new Lusitanian and Mozambique's vision society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE A HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA	
 1.1 – As concepções sobre História e Historiografia	16
1.1.1 – A História e o nascimento da historiografia	16
1.1.2 – A ciência normal e os novos paradigmas lingüísticos	18
1.1.3 – O conceito e a diferença entre História da Lingüística e Historiografia Lingüística	20
1.2 – A Historiografia Lingüística e as propostas metodológicas	20
1.2.1 – A busca por uma metodologia historiográfica	24
1.2.2 – Os três princípios metodológicos de Thomas Koerner	25
1.2.3 – Os modelos para a Historiografia Lingüística de Pierre Swiggers	27
1.2.4 – O ecletismo da micro-história	29
1.2.5 – A escolha de uma metodologia historiográfica	31
1.3 – A prática historiográfica	33
1.3.1 – A cultura ocidental europeia e o Cristianismo	33
1.3.2 – O colonialismo missionário português	35
1.3.3 – O Positivismo e a teoria darwiniana aplicada à história das línguas de August Schleicher	37
1.3.4 – O papel dos programas pedagógicos na legitimação de valores sócio-culturais e lingüísticos	41
 CAPÍTULO II – PANORAMA HISTÓRICO, SÓCIO-EDUCACIONAL E LINGÜÍSTICO EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL	
 2.1 – Moçambique: aspectos culturais e lingüísticos	46
 2.2 – O encontro da Língua Portuguesa com as línguas bantu	51

2.2.1 – A chegada dos portugueses e a busca pela interlocução do século XVI ao XVIII	51
2.2.2 – A partilha da África e a Educação em Moçambique no século XX	52
2.3 - A política colonial e o ensino de Língua Portuguesa	58
2.3.1 – O ensino no período republicano português e o reflexo no ensino em Moçambique	58
2.3.2 – O ensino salazarista para portugueses e moçambicanos	62
2.4 – A Língua Portuguesa para garantir a homogeneidade sócio-política e cultural	69
2.4.1 – A reforma do ensino e os movimentos anticolonialistas	69
2.4.2 – O ensino e os aspectos sociolingüísticos das missões protestante e católica	76
 CAPÍTULO III – REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E OS MODELOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PERÍODO COLONIAL	
3.1 – As concepções pedagógicas para a educação elementar e o ensino da língua nos séculos XVI e XVII	81
3.1.1 – O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em <i>Cartinhas para aprender a ler</i> de João de Barros	81
3.1.2 – A Nova Escola jesuíta e o ensino etnocêntrico em <i>Discurso sobre a Educação</i> de Manuel Bernardes	83
3.2 – A laicização da educação e os novos modelos pedagógicos para o ensino da gramática da Língua Portuguesa no século XVIII	84
3.2.1 – O ensino excludente em <i>Apontamentos para a Educação de um menino nobre</i> de Pina e Proença	84
3.2.2 – O ensino elementar em <i>O Verdadeiro Método de Estudar</i> de Luis António Verney	86
3.2.2 – O ensino mercantilista e a reforma da educação com o Marquês de Pombal	87
3.3 – A educação diferenciada: o colégio para nobres e a expansão nacional do ensino no século XIX	
3.3.1 – A nacionalização do ensino e a metodologia para leitura e escrita em Língua Portuguesa	92

3.3.2 – O ensino elementar e as propostas metodológicas para alfabetização	94
3.4 – A instituição da escola e os novos modelos pedagógicos para alfabetização no século XX	98
3.4.1 – A alfabetização em Portugal e nas províncias ultramarinas	98
3.4.2 – O ensino colonial: educar para o trabalho e para cristianizar	100
3.5 – O ensino e os métodos pedagógicos para a ação nacionalizadora e civilizadora	
3.5.1 – A cartilha: instrumento lingüístico e sócio-político	106
3.5.2 – O ensino oficial da Língua Portuguesa em <i>Cartilha Maternal</i> de João de Deus	110
3.5.3 – O ensino bilíngüe – Português e Kimbundu – da missão católica por Padre António da Silva Maia	121
3.5.3.1 – As concepções de linguagem e de gramática em <i>Lições de Gramática de Quimbundo</i> (Português e Banto) de Padre António da Silva Maia	123
3.5.4 – O Método Laubach (Português-Kimbundu) de Frank Charles Laubach	131
CAPÍTULO IV – REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL E A NOVA VISÃO LUSO-MOÇAMBICANA	
4.1 – A contribuição para o estudo do protestantismo em Moçambique	136
4.1.1 – Os aspectos sócio-religiosos e lingüísticos em <i>Protestantismo em África</i>	136
4.1.2 – A projeção do protestantismo: ensino e catequese	139
4.1.3 – A literatura protestante para as colônias africanas	145
4.1.4 – Os métodos catequéticos e o ensino da Língua Portuguesa	146
4.2 – A leitura entrelaçada: Português – Kinbundu	148
4.2.1 – A cartilha: símbolo gráfico e imagem	148
4.2.2 – O objeto e a leitura por inferência	151
4.2.3 – O texto e a construção do novo	160
CONCLUSÃO	169
BIBLIOGRAFIA	174
ANEXOS (ENTREVISTA)	175

LISTA DE FIGURAS

1. Mapa de Moçambique	46
2. Mapa lingüístico de Moçambique	49
3. Gravuras representativas da História de Portugal	67
4. Página do livro de leitura da 1ª. Classe	68
5. Culto do chefe	68
6. Cartinha para aprender a ler de João de Barros	81
7. Cartilha Maternal de João de Deus	110
8. Lição da Cartilha Maternal de João de Deus	120
9. Texto da Cartilha Maternal de João de Deus	120
10. Capa da Lições de Gramática de Quimbundo de Padre. António da Silva Maia	123
11. Trecho para análise gramatical ou morfológica em Português – Kimbundu ..	128
11 A – Tradução do texto para o Português	128
12. Capa da obra <i>Protestantismo em África</i>	137
13. Mapa lingüístico de Moçambique (1958)	140
14. Página da cartilha do Método Laubach	149
15. Quadro sobre o processo de aquisição da leitura	152
16. Palavras-chave da cartilha do Método Laubach	155
17. Página da cartilha do Método Laubach	159
18. Quadro das estratégias discursivas	162
19. Texto do Folheto <i>Sois o Templo de Deus</i>	163

INTRODUÇÃO

Assim como a medicina cura os corpos dos homens, o saber liberta suas mentes. A educação é, portanto, um ato de liberdade e de libertação, onde todos os que dela participam estão em constante aprendizado.

Frank Laubach

Não nos sentiríamos à vontade para falar sobre Moçambique sem antes explicar as razões de nossa *paixão lusófona*¹ e as dificuldades com as quais esbarramos durante a nossa pesquisa.

Até o ano de 2003, praticamente, apenas éramos capazes de reconhecer Moçambique como um dos países africanos ex-colônias de Portugal. Entretanto, devido ao acolhimento solidário dos moçambicanos de Beira por ocasião da estadia de um dos nossos familiares e as histórias que ele trouxe de lá, despertaram em nós um repentino interesse sobre o país. Principalmente pela informação de que a Língua Portuguesa (língua oficial) não era a predominante, mas sim, ela coexistia ao lado de diversas línguas de expressão bantu.

Justamente nessa ocasião, estávamos em busca de um *corpus* para realização de pesquisa acadêmica na área de Historiografia Lingüística. Necessitávamos então estabelecer uma diretriz capaz de responder às nossas indagações sobre o porquê de a Língua Portuguesa não ser do conhecimento da totalidade dos moçambicanos.

Foi então que, no início do ano de 2004, a conferência do professor moçambicano Eduardo Namburete no 11º Congresso Internacional do IP-PUC-SP trouxe contribuições significativas e valiosas para o nosso universo brasileiro lusófono. Ele discorreu a respeito das dificuldades que Moçambique enfrentava em relação às diversidades lingüísticas, essencialmente pela oficialização da Língua Portuguesa após a independência política do país, em 1975.

¹ O termo que ora usamos é reflexo da obra *Paixão lusófona* de António de Almeida Santos (2001).

Háviamos, então, estabelecido o nosso alvo historiográfico. Entretanto, deparávamo-nos ainda com dificuldades maiores para reunir e selecionar material pertinente ao assunto. Embora tenhamos tido o privilégio de contar com a colaboração de profissionais² de Moçambique das áreas da Linguística, da Pedagogia, da História e de missionários religiosos para além da convivência acadêmica com o cidadão moçambicano Professor Mestre Salvador Amosse³, muito ainda nos faltava em termos de registro científico.

As questões que iam surgindo durante os primeiros momentos da pesquisa foram sendo resolvidas pela troca de informações por e-mail e pelo envio de material tanto de Moçambique quanto de Portugal.

A realidade mais crucial que enfrentamos foi a escassez de material capaz de fornecer subsídios ao estudo do ensino em (da) Língua Portuguesa em Moçambique durante o período colonial. Nos nossos contatos por e-mail com a Profa. Dra. Hildizina Dias (2004-2006), por esse mesmo motivo, as referências que ela faz sobre o ensino da Língua Portuguesa em sua obra *As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar* (2002), são em larga medida produtos de testemunhos orais.

Durante quinhentos anos, o país havia estado sob o regime de governo colonial português, quando e onde imperou a política colonizadora, cujo objetivo principal constituía-se na exploração dos recursos naturais, bem como dos recursos humanos de (em) Moçambique. A ideologia de Portugal Continental visava (trans)formar uma sociedade de novos portugueses – luso-moçambicanos⁴ – submissos ao regime de governo da Mãe-Pátria.

Sob a ideologia da moral colonialista, estendeu-se a dominação do trabalho escravo; do chibalo (trabalho forçado), do ensino dual e diferenciado, das culturas agrícolas obrigatórias, da prostituição, da imposição de crenças religiosas, do menosprezo pelos usos, costumes e línguas bantu, enfim, circunstâncias geradoras de desagregação e de segregação sócio-culturais e lingüísticas acalentadas por mágoas e ressentimentos.

² O nome desses profissionais consta na página de agradecimentos devido ao incentivo e à valiosa contribuição para realização desta dissertação.

³ A sua significativa contribuição deve-se sobretudo ser ele professor de Português em Moçambique, motivo pelo qual consta dos anexos desta dissertação o registro de uma entrevista com o mesmo.

⁴ O termo *luso-moçambicanos* foi adotado pela autora desta dissertação como referência às concepções do regime colonial ao pretender transformar a identidade moçambicana em identidade portuguesa. Outrossim, o termo consta no *corpus* de investigação *Protestantismo em África* (1960:115)

Sendo assim, o ensino ficou comprometido e, no período que antecede a luta armada – 1962-1964 – o analfabetismo atingia o alarmante índice de 98% da população. Moçambique estava, portanto, submerso no obscurantismo científico.

Em síntese, a estrutura de governo centralizador e opressor, fez com que ao longo do período colonial surgisse uma aversão generalizada por Portugal, principalmente pela ideologia *nacionalizadora* e *civilizadora* sob a presidência do ditador Antonio de Oliveira Salazar (1926-1974).

Nesse contexto que, à época da Independência política de Moçambique, segundo testemunhos orais, quando o novo governo ordenou ao povo livrar-se de tudo quanto fosse português, a população levou ao “pé da letra” a ordem, ateando fogo em todas as coisas que lembrassem o período de opressão, discriminação e obscurantismo. Uma vasta produção de materiais e de documentos se perdeu então à época de transição do governo.

A História de Moçambique durante o período colonial nos registros científicos é vista como parte da História de Portugal, concernentes às épocas das grandes navegações e dos descobrimentos. A autoria é de representantes do governo colonial e, conseqüentemente, escritas sob a ótica euro-ocidental.

Tendo assim esclarecidas as razões de nossa *paixão lusófona* e das dificuldades encontradas, motivamo-nos, sobretudo pelo convite implícito do renomado lingüista moçambicano Catedrático Armando Jorge Lopes (2004), quando observa que

é facto que ainda se estuda pouco Moçambique, apesar de certa atracção que exerce sobre estudiosos estrangeiros. Moçambique é também, como observa Macamo (2003), pouco estudado por autores moçambicanos, porque nós: ‘só estudamos o nosso país se uma consultoria nos obriga. O problema da consultoria, porém, é que já tem os termos de referência bem delineados. Estudar por encomenda é diferente de estudar por vocação.’

Assim é que aliamos vocação e paixão para nos aventurarmos sobre um universo até então desconhecido, mas que muito contribuiu para o aprimoramento de nossa identificação e diversidade cultural e lingüística, muito embora fisicamente estejamos distantes de Moçambique.

Mediante tais circunstâncias é que, nesta dissertação, procuramos estabelecer como *corpus* investigativo um documento que concebesse até certa altura o cunho de neutralidade, mas que fosse capaz de fornecer informações seguras e pistas que nos possibilitasse investigar como ocorrera o ensino da Língua Portuguesa pelas missões protestantes. Como se mostram as evidências históricas, praticamente, isto era impossível. Entretanto, constatamos que a obra *Protestantismo em África*⁵ produzida no final da década de 1950 pela *Junta de Investigações do Ultramar*, elaborada pelo Primeiro-assistente da Missão para o Estudo da Missionologia Africana, Professor José Julio Gonçalves, vinha ao encontro de nossa expectativa. Passemos então a relatar os diversos motivos que explicam e justificam a escolha.

Persiste entre os historiadores e cientistas moçambicanos posicionamentos diferenciados sobre a atuação das Igrejas Protestantes em Moçambique. De um lado, há aqueles que defendem a contribuição fundamental das Igrejas Protestantes, mais precisamente da Missão Suíça, na formação de uma elite intelectualizada e na transmissão de valores de igualdade e de liberdade entre a população e, de outro, há aqueles que defendem a ação missionária protestante como mais uma instituição responsável e cúmplice da missão colonizadora de Portugal. Para tanto convém trazermos para o campo de nosso trabalho esses testemunhos.

Na visão de Teresa Cruz e Silva (1998), no seu estudo a respeito da atuação protestante na área da Educação, mais especificamente a da Missão Suíça no sul de Moçambique, afirma que o desempenho dos missionários foi uma contribuição fundamental na formação da consciência política dos jovens moçambicanos. Para a autora (1998:397-98), a Igreja Protestante

⁵ Essa obra foi-nos enviada diretamente de Portugal, por uma concessão cortês do engenheiro e professor de Teologia Protestante, Dr. Camilo Coelho.

ao desenvolver a capacidade para compreender e analisar o mundo que os rodeava através da educação não formal, a missão alargou as fronteiras cognitivas da juventude. Ao promover o acesso à educação secundária e superior e ao preparar uma liderança africana para a Igreja, ela contribuiu para a formação de uma elite educada jogando assim um papel importante no desenvolvimento de uma liderança política. (...)

A Missão Suíça aparece associada à criação e ao desenvolvimento de uma cultura étnica, como resultado de sua contribuição para a formação da ideia de uma identidade étnico-lingüística tsonga.

Em contrapartida, Mar (s/d) atribui às missões protestantes o papel de co-participantes na ação colonizadora no território africano. Eis a posição defendida por esse autor (op cit 176-77):

A atitude das missões protestantes é uma, para com as autoridades portuguesas e toma uma posição diferente quando se trata de lidar com o povo. Elas procuram camuflar quanto mais possível o seu compromisso com o sistema colonial, embora queiram por vezes mostrar ao africano que se encontram do seu lado.

Se é que esta é menos colonizadora do que a outra, ou, então, mais liberal, são problemas que não se devem tomar em conta desde que a sua presença no nosso país não foi da nossa livre escolha.

Uma análise histórica da origem da sua presença não só no nosso território como também em toda a África, deixa-nos à conclusão que os missionários protestantes vieram também com o colonialismo.

Essas concepções são as mais relevantes e cremos ser suficiente para concebermos a parcialidade que se mantém com relação ao papel desempenhado pelas missões protestantes em África, mais particularmente em Moçambique.

Existe ainda o que nos parece de grande valia para um estudo sobre o sucesso da atuação protestante, a problemática suscitada por Severino Elias Ngoenha⁶ (1999). Para esse autor, a sua perplexidade sobre o assunto advém de questões mais profundas que a contribuição ou não-contribuição dos protestantes suíços no processo de conscientização política dos moçambicanos sulistas. Para ele, há de se considerar em tal circunstância também o papel que outras denominações protestantes exerceram sobre as comunidades moçambicanas, além do que é imprescindível que se considere o assunto sob a ótica da própria comunidade tsonga. A esse respeito, assim se posiciona o autor citado.

O posicionamento do protestantismo ou dos protestantismos, nos países outrora colonizados por Portugal, deveria ser visto dentro de um prisma de marginalização relativa, que poderia oscilar, em certos casos, de uma quase centralidade a uma quase 'perifericidade'. Emergiram, então, dois conceitos fundamentais: primeiro, que em vez de falar de margem, convinha falar de margens; segundo, que a marginalidade ou a centralidade de uma dada confissão protestante não poderia ser vista simplesmente em função nem das autoridades coloniais portuguesas, nem da Igreja Católica, mas também em relação às outras Igrejas, como as Ziones⁷, Testemunhas de Jeová, etc. (...)

Ora, nesta busca sociológica da marginalidade relativa das missões protestantes, em nenhum momento emerge uma visibilidade mínima das populações nativas. A sua existência como força social ativa é velada pela busca singular do conflito missionário, resultado de vicissitudes históricas e culturais próprias do mundo ocidental.

Ngoenha (1999) suscita a questão da inexistência de estudos com ênfase na ação missionária protestante, durante o período colonial no sul de Moçambique, sob o prisma dos

⁶ Este autor conclui sobre a formação de uma identidade tsonga como consequência da ação missionária protestante que (in op cit, p.436) *a Missão suíça era profundamente nacionalista, mas de um nacionalismo tsonga. O nacionalismo moçambicano é obra dos próprios moçambicanos.*

⁷ Segundo Manhumane (2004), *as Igrejas Zione, regra geral, são integradas no conjunto dos movimentos protestantes evangélicos (...) Em Moçambique, o movimento evangélico é consequência indirecta da penetração das Igrejas Missionárias Protestantes.* O autor desenvolve seu estudo sobre o papel solidário assumido pelas Igrejas Zione quanto à procura de soluções para as carências sociais e económicas das populações moçambicanas. Sob a ótica desse autor, essas igrejas não têm envolvimento político, este é simbolizado pela capacidade que têm de criar e desenvolver formas e mecanismos *endógenos de cooperação e solidariedade como resposta às dificuldades sociais e económicas, principalmente, no período da guerra de libertação.*

próprios tsonga. A seu ver (op cit, p. 2), dever-se-ia *tirar os 'tsongas' da sua invisibilidade e recolocá-los no quadro do debate regional, como actores sociais, agindo com intenções e objectivos próprios, diferentes dos objectivos e intenções dos actores europeus*. O autor lança assim a base para uma abordagem descentralizadora da Missão Suíça junto à comunidade tsonga com vista a compreender o fenómeno protestante *por latitudes diferentes*.

Há, no conjunto histórico sobre a inter-relação cultural das missões protestantes e católicas tão-somente alguns testemunhos orais como objetivo argumentativo, o que acaba por confinar o africano bantu ao simples papel de objeto e não de sujeito ativo na história de Moçambique.

Mediante tais abordagens e, sobretudo ao papel que a Língua Portuguesa jogou na formação da nova identidade étnica, os dados convergem para um estimulante motivo de investigação. Pretendemos então como objetivo geral verificar o modelo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, ministrado pelas missões protestantes, priorizando a Educação não-formal⁸ como o meio mais eficaz de assegurar ao homem bantu a nova identidade e sua inserção consciente na nova sociedade luso-moçambicana. Assim é que, nesta dissertação delimitamos o campo de pesquisa, colocando a questão central, que consiste em lançar um olhar explicativo sobre a metodologia adotada pelas missões protestantes. Com o intuito de atendermos de forma satisfatória a nossa pretensão investigativa, faz-se necessário apontarmos os pressupostos epistemológicos e metodológicos sob os quais ela deve ser conduzida.

Assim feitas as preliminares, decidimos proceder a uma reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados pelos autores de cartilhas, incumbidos no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a povos da cultura bantu, enfocando os posicionamentos lingüísticos-

⁸ Segundo Cruz e Silva (1998:397-401) a educação não-formal das missões suíças deve-se ao tipo de educação ministrada particularmente aos mais jovens. Isto porque no período pós-concordatários (1940), as atitudes da Igreja Católica e da administração portuguesa no que respeita à aplicação da legislação para o ensino tornaram a orientação ideológica para a educação mais agressiva e deram origem a métodos repressivos contra os indígenas, crentes protestantes e igrejas não católicas. O quadro administrativo, legal e ideológico que caracterizava o período em geral, associado à tensão sócio-política existente criou um contexto extremamente hostil às Igrejas protestantes para a realização das suas atividades nas áreas sociais. As missões protestantes iniciaram então um programa especial de educação voltado para as gerações mais novas, cujo resultado foi a institucionalização de um sistema de educação da juventude denominado *mintlaw*, cujo objetivo principal consistia em moldar a personalidade dos jovens dentro de um espírito cristão. *Mintlaw* é o plural da palavra tsonga *ntlaw* significando grupos; na literatura sobre os grupos de jovens na Missão suíça, eram também conhecidos por patrulhas. Segundo outras obras consultadas, compete-nos salientar que o modelo de educação não formal das Missões Suíça estendeu-se aos demais modelos de ensino protestante.

pedagógicos constantes das obras e as implicações socioculturais referentes à época da colonização em Moçambique.

Estabelecer o diferencial protestante no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, requer a necessidade de apresentarmos mesmo que brevemente a ideologia de governo colonial refletida nos programas pedagógicos do Estado e da Igreja Católica. É de suma importância verificarmos que as missões católicas dispunham de excelentes trabalhos em Língua Portuguesa e nas demais línguas do tronco bantu, mas em virtude de razões pouco conhecidas, a aplicação das metodologias e incentivos de missionários católicos (gramáticos e pedagogos) foram pouco exploradas em benefício das populações africanas.

Deve-se reter, sobretudo, o papel desses missionários protestantes e católicos na produção de gramáticas, dicionários e material didático para alfabetização dentre outros, nas diversas línguas bantu e em Língua Portuguesa, conforme estaremos demonstrando no capítulo III.

Mediante as abordagens apontadas pelos pesquisadores mencionados anteriormente, procuramos ampliar o escopo de nosso trabalho a fim de alcançarmos um olhar ocidentalizado de pesquisa e não radicalmente ocidental português sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a falantes das línguas bantu.

Moçambique foi (é), essencialmente, um país marcado por “batalha das línguas” (Lopes, 2004), cuja gênese pode ser buscada anterior à época em que Portugal e a Igreja Católica uniram-se num único ideal colonizador de nacionalizar e civilizar o povo africano a par da catequese. Havia (há) no território moçambicano um substrato lingüístico de mais de vinte línguas do tronco bantu as quais eram (são) faladas como línguas maternas pelos indivíduos que compunham(ões) a respectiva comunidade social bantu.

Essas línguas bantu e seus dialetos estavam esparramados por Moçambique quando da chegada dos portugueses. O sistema tradicional de o colonizador impor ao colonizado a sua língua e a sua cultura não foi diferente em Moçambique. Todavia, contrária à situação do Brasil, onde a expansão da Língua Portuguesa sufocou as línguas indígenas, os moçambicanos (negros) não sucumbiram à obrigatoriedade de comunicar-se na língua do colonizador. Há atualmente etnias bantu que ainda resistem ao aprendizado dessa língua e recusam

terminantemente expressar-se em Português por sentimentos de tristeza e de amargura enraizada.

Em meio a esse cenário multilíngüe que o colonialismo missionário português vai incumbir a Igreja Católica e, posteriormente, dando também concessão às Igrejas Protestantes, de atuar na obra nacionalizadora e civilizadora dos moçambicanos através da Educação cristã e do ensino dos rudimentos da leitura e da escrita como meios facilitadores na aquisição da Língua Portuguesa e na assimilação da cultura de Portugal.

Mas, o protestantismo em Moçambique assim como nas demais províncias ultramarinas de Portugal não ficou restrito à catequese, ele priorizou o ensino não formal e foi por meio de seu sistema educacional e ideológico (é cuidando do corpo que se atinge a alma) que ganhou notoriedade e passou para a História na África.

As Igrejas Protestantes construíram hospitais, fundaram escolas e promoveram assistência social por meio de pequenos cursos de utilidade prática. Conhecidos como *distribuidores de bíblias*, os missionários protestantes criaram programas cuja pedagogia atendia, principalmente, a população rural, ministrando aulas dos rudimentos da leitura e da escrita, além de favorecer a concepção de um novo estilo de vida sócio-cultural cristã.

Se às missões protestantes foi reservada uma posição subalterna perante Estado e Igreja Católica quanto ao sistema escolar; o ensino delas destinado aos povos africanos superou o ensino católico. Muito embora houve produções significativas sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e produção literária nas línguas bantu, a ação educadora e evangelizadora católica ficou aquém da protestante.

É preciso referir que o fenômeno de assimilação da língua e da cultura portuguesa não aconteceu de forma pacífica e harmoniosa para as comunidades bantu; houve conflitos, houve choques e houve resistências. Evidencia-se, então, um período de tensões marcado por fortes matizes de autoritarismo extremo, sob um regime de governo colonial-fascista de um lado, e de outro, as diversas etnias sob forte sentimento de perpetuação ancestral. É este sentimento de fidelidade enraizada nas várias etnias moçambicanas que contribuiu para fortalecer a comunicação em Língua Vernácula entre iguais, evitando assim que lhe negassem e roubassem a própria língua.

Em meio a esse clima de tensões é que as Igrejas Protestantes desenvolveram sua obra educacional missionária, permitindo que o homem bantu assimilasse a cultura e a língua do colonizador de forma mais amena. Esforçaram-se em criar programas educativos que correspondessem às exigências curriculares de Portugal e, simultaneamente, atendessem às necessidades psico-sociais da população moçambicana.

A atuação protestante em Moçambique se fez notória devido à peculiar proximidade entre missionários e etnias por que sustentada pela ideologia cristã de igualdade entre as raças, o direito ao livre arbítrio e a realização de sistemas de governo próprios e justos. Por isso não se estranha que, na década de 1950, Portugal tenha encomendado à Junta de Investigações do Ultramar uma monografia completa sobre a atuação protestante nas suas províncias ultramarinas. Nesse contexto que, em 1960, surgiu a obra *Protestantismo em África*, de autoria de José Júlio Gonçalves, a qual escolhemos como *corpus* para nossa pesquisa.

Parece haver aqui um paradoxo, visto nosso comprometimento anterior quanto à pretensão de ampliar o campo de visão, afastando-nos tanto quanto possível da ótica do colonizador. Todavia, ao virarmos as páginas da história do *Protestantismo em África*, constatamos a autenticidade de seu autor quando deixou registrado que a sua visita às colônias ultramarinas tinha o objetivo de garantir a veracidade dos fatos, afastando-se de noções subjetivas para aproximar-se da objetividade. Conforme seus dizeres na *Nota explicativa*, sobre a qual discorreremos no final desta dissertação. Eis a posição que o autor assumiu com relação à especificidade de seu propósito.

Este trabalho constitui uma pequena, ainda que volumosa, contribuição para o estudo da presença protestante na África, sobretudo na Guiné, em Angola e em Moçambique. Nele se topa, naturalmente, com defeitos, devendo, porém, o autor esclarecer que tudo fez para produzir obra séria. Para tanto, não se limitou exclusivamente ao trabalho de gabinete ou à formulação de juízos baseados em informações em segunda mão. Com efeito, deslocou-se a Angola e Moçambique, onde, o melhor que lhe foi possível, investigou no terreno, analisando os problemas que ora aborda, embora sem perder de vista que, por vezes, é algo tanto intrincada e

complexa a acção das missões protestantes, a cujo respeito as pessoas mais atentas manifestam as mais desencontradas opiniões.

(...) Partimos sem inclinações, nem noções preconcebidas, sem excesso de entusiasmo e com a imaginação controlada, mas vivamente interessados no assunto que ia ser objecto do nosso estudo.

Face ao enfoque historiográfico lingüístico de nosso trabalho, juntamos à obra *Protestantismo em África*, a qual nos servirá como fonte primária, as *Lições de Gramática de Quimbundo*, de Padre António da Silva Maia, o *Dicionário Português-Kimbundu*, desse mesmo autor, a *Cartilha Maternal de João de Deus* e a *Alfabetização pelo método laubach português-kimbundu*, de Frank Charles Laubach. Essas obras correspondem respectivamente ao ensino rudimentar da leitura e da escrita produzidas por autor da missão católica, do ensino oficial (do Estado) e da missão protestante.

Importa-nos então, em virtude das abordagens feitas anteriormente, objetivando a reconstrução desse passado da História moçambicana, descrever e explicar como se deu o processo de divulgação da Língua Portuguesa em Moçambique, pelos métodos e obras missionárias protestantes e católicas. Compete-nos também verificar e responder às seguintes questões: (1) em que medida os autores adotaram em suas obras os conhecimentos acatados na época colonial, ou deles se afastaram pela crença em valores sócio-culturais e religiosos diferenciados? e (2), qual a posição desses autores diante do ensino-aprendizagem obrigatório da Língua Portuguesa às comunidades cuja língua materna era uma das variantes do tronco bantu? Para tanto, é salutar apresentarmos de forma mais específica os passos que daremos em direcção ao nosso alvo, quais sejam:

- refletir sobre a Historiografia Lingüística
- delinear o panorama histórico, sócio-educacional e lingüístico de Moçambique durante o período colonial;
- apresentar os aspectos da educação, da escola e do ensino com foco na metodologia para alfabetização, e
- analisar o material didático-pedagógico inserido no *corpus* de nosso trabalho.

Por um lado, a ideologia política, pedagógica e religiosa dos autores dessas obras selecionadas responderão a algumas perguntas. Por outro, somente a análise dos textos responderá a nossas indagações.

Para atender aos requisitos de abordagem historiográfica, procuramos uma metodologia pertinente ao campo da Historiografia Lingüística, lançando mão do modelo proposto por Thomas Koerner (1996), quanto aos princípios de contextualização, de imanência e adequação. A aplicação desses princípios nos permitiu equacionar o nosso estudo em quatro capítulos distintos, estando assim distribuídos por temas e objetivos.

No primeiro capítulo apresentamos o conceito de Historiografia Lingüística na tentativa de demonstrar sua fonte original da ciência História e em que medida é utilizada para complementar e ampliar os conhecimentos na área da Lingüística. Valemo-nos de algumas considerações sobre a Nova História, cuja disposição dos historiadores era a descrição interpretativa dos fatos e acontecimentos que promoveram e suscitaram polêmicas e/ou permitiram o nascimento de novos valores científicos que impreterivelmente refletem nos sistemas sócio-culturais e religiosos na área do ensino no espaço lusófono (restrito a Portugal e Moçambique).

Escolhemos, inspirados por Koerner (1996), estabelecermos ainda nesse primeiro capítulo, teorias da ciência natural e da ciência política dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, cuja doutrina e aceitação pelos cientistas e intelectuais das décadas de 1940 a 1960, deu origem à produção de material didático-pedagógico, estabelecendo e (con)firmando o princípio do ensino diferenciado e elitizante.

Cientes de que a Educação, no exercício de sua função, objetiva formar cidadãos ideais ao modelo de política sócio-econômica, religiosa e lingüística procuramos abordar as discussões de Henry Giroux (1983), a respeito da *pedagogia radical*. Para esse autor, a escola, no papel de agente formador de identidades, ao mesmo tempo que promove os valores da classe dominante, fomenta a discriminação sócio-cultural e lingüística dos educandos por meio do material didático pedagógico, isto porque a organização e distribuição do conhecimento se relaciona com o poder

dominante. A elaboração dos currículos pedagógicos traz implicitamente objetivos predefinidos através do mecanismo do currículo aberto e currículo oculto⁹.

Desse modo, passamos a contextualizar o *corpus* do nosso trabalho, levando em conta o “clima de opinião” do período colonial moçambicano. A leitura dos documentos selecionados só é possível de compreensão se ampliarmos o foco de visão sobre o colonialismo português desde a chegada de Vasco da Gama à ilha de Moçambique, em 1498, cujo contato e posterior ação exploradora da colônia vai refletir na transformação das culturas locais, inclusive e principalmente, no dinamismo do encontro e aproximação entre as línguas.

Nesse contexto é que a Língua Portuguesa, a título de língua de domínio foi se expandindo com objetivo de controle social e de organização política. O tipo de Educação ocidental foi o meio ideal de transformar os hábitos das culturas locais no processo de aculturação.

Após as decisões da Conferência de Berlim (1884), o ensino destinado aos povos da colônia portuguesa sofreu contínuas mudanças estruturais e pedagógicas. Elas eram sempre estruturadas de forma a atender a política ideológica do regime de governo colonial e, estruturada de forma mais drástica, no período de regime colonial-fascista a partir da ascensão de Salazar ao governo no ano de 1926, sob a trilogia Deus-Pátria-Família.

Se os planos educacionais procuravam atender aos valores morais e éticos da classe dominante era necessário todo um arcabouço histórico com vistas à continuidade do império português. Isso porque a diretriz que comanda a elaboração de programas pedagógicos produzidos na língua materna ou na língua oficial legitimam e consolidam esses mesmos valores. Desse modo, priorizamos os pensamentos dos principais pedagogos portugueses, responsáveis pela produção de modelos educacionais, sem desconsiderar o caráter religioso no ensino e na propagação da fé cristã no âmbito da visão de Cristianismo europeu ocidental.

O “espírito de época” vai, portanto, refletir nas páginas do material didático-pedagógico em circulação no período colonial produzido em Língua Portuguesa. Neste sentido que a menção de fatos históricos e pedagógicos de períodos antecedentes às décadas de 1940-1960 serem

⁹ Henry Giroux (1983:42-43) defende que os programas pedagógicos apresentam dois tipos de currículos, quais sejam, *currículo aberto* e *currículo oculto*. Para ele, a forma como os mecanismos do *currículo oculto* funcionam na escola, através das relações sociais e lingüísticas de sala de aula, legitima os imperativos da classe dominante.

relevantes, pois, na concepção colonialista, a aculturação moçambicana só seria possível através do pleno exercício de todos os mecanismos na Educação, quando o domínio do Português era sinónimo de ser português.

Convém destacarmos ainda que o ensino destinado aos povos colonizados por Portugal traz em seus programas pedagógicos fortes matizes de cunho sócio-político e económico, sendo assim, para um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa é praticamente impossível separar política, religião e educação.

Dedicamos então o capítulo III, que corresponde ao princípio da imanência de Koerner (1996), à apresentação de metodologias e de materiais pertinentes às missões católicas e às missões protestantes, que no seu conjunto, explicitam a observação ora apresentada. Procuramos discorrer não somente a respeito das obras, mas também sobre a posição dos respectivos autores perante a situação de aculturação por que passavam as comunidades bantu. Salientamos que o ensino da Língua Portuguesa, essencialmente, nas décadas de 1940-1960, são os meios mais rápidos, seguros e eficazes na alfabetização de homens e de mulheres para suprirem o mercado industrial nascente em Moçambique e servirem ao trabalho inferior na qualidade de criados ou de escravos do português.

Só então passamos à análise e à interpretação crítica da obra *Protestantismo em África* (1960) de José Julio Gonçalves, a qual vai atender ao princípio da adequação de Koerner (1996). Dessa obra monográfica procuramos apresentar a sua capa onde consta o órgão português responsável pela publicação e divulgação – *Junta de Investigações do Ultramar* (Centro de Estudos Políticos e Sociais) – a dedicatória, a epígrafe, a nota explicativa, breve apresentação do conteúdo e o material didático pedagógico de que se valiam as missões protestantes para o ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma destacamos para uma análise mais apurada a página da cartilha do Método Laubach Português-Kimbundu e o índice e a página do folheto *Sois o templo de Deus (Um estudo da Fé Cristã Viva)*. A respeito desse material de análise cumpre-nos apresentar as considerações que se seguem.

As páginas recortadas estão inseridas na monografia *Protestantismo em África*, na parte dedicada às obras catequéticas das Igrejas Protestantes em Moçambique. Entretanto, tais páginas

foram divulgadas pela Missão Evangélica de Luanda, por isso consta no texto do folheto a província de Angola e seu respectivo mapa. As razões da atitude do autor se prendem ao fato de que as missões protestantes valiam-se de um mesmo material e de idêntica pedagogia na obra missionária em África. Os recursos didático-pedagógicos eram aprovados e recomendados pelo *Conselho Missionário Cristão* – aliança de igrejas protestantes.

Segundo o autor de *Protestantismo em África* as situações e circunstâncias em que as missões operavam em Moçambique eram análogas as de Angola. Afora isso, o Kimbundu pertence ao grupo de línguas bantu, várias línguas e dialetos do tronco bantu são os meios de comunicação dos grupos étnicos de ambas as províncias, conforme estaremos percorrendo no capítulo II.

Cumpre-nos ainda salientar as diferenças na escrita do vocábulo *Kimbundu*, cuja grafia consta de *Quimbundo*, *Quimbumdu*, *Kimbundo*, optamos por descrevê-lo da forma que a encontramos nas obras consultadas.

Para análise e interpretação dos textos da cartilha bem como o do folheto estaremos embasando-nos nas concepções sobre aprendizado da leitura e da escrita realizadas por Kato (1999), Kleiman (2002) e Turazza (1986), com relevância à assimilação das “novas” informações transmitidas do autor-produtor para o autor-leitor em confronto com as “velhas” informações e o processo de entrada e armazenamento na memória (de curto prazo e de longo prazo).

Face as abordagens mencionadas anteriormente e dado o caráter científico que procuramos dotar este estudo, acreditamos que ele possa juntar-se aos demais estudos na área de Historiografia Lingüística no espaço lusófono – Portugal, Moçambique e Brasil - , ou, que possa servir de motivação àqueles que como nós acalentam uma *paixão lusófona*.

Em virtude disso, somos gratos às críticas, às sugestões e a apontamentos de desvios que com certeza ocorreram durante a nossa dissertação sobre *O ensino da Língua Portuguesa em Moçambique no período colonial de 1940 a 1960*: sob uma visão historiográfica.

CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE A HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA

1.1 – As concepções sobre História e Historiografia

1.1.1 – A História e o nascimento da historiografia

Uma dissertação que aborde as experiências lingüísticas no espaço lusófono ocorridas durante o período colonial em Moçambique, mais precisamente, as décadas de 1940-1960, sob uma perspectiva historiográfica, exige que estabeleçamos a distinção entre História e Historiografia para então caracterizarmos a Historiografia Lingüística e as teorias e metodologias pertinentes ao alcance da análise de documentos produzidos em Língua Portuguesa.

A História literalmente como a busca pelo conhecimento do passado parece que sempre exerceu sobre o Homem um certo fascínio, que o faz mover-se à procura de explicações que justifiquem o seu estado no mundo. Entretanto, não apenas a História de seus ancestrais aguça a curiosidade, mas também a da Humanidade. Esse alargamento espaço-temporal movido pelo irresistível desejo de compreensão obriga o Homem a procurar o sentido dos atos humanos na sua globalidade, ou seja, desvendar os motivos que conduziram um país, um Estado, um grupo social ou religioso a determinadas ações ou a mudança de juízos de valores.

Nesse sentido que a História dos grandes feitos nacionais e, principalmente, das grandes conquistas terrestres ou marítimas deixaram de corresponder plenamente à sede de conhecimento por fatos passados. Essa especificidade vem sobretudo dos meticolosos historiadores que cuidadosamente se propuseram a distinguir “fatos históricos” dos “não-históricos”. Isto quer dizer o abandono da escrita da História semelhante à escrita da crônica, cuja característica é a simples compilação de fatos, datas, títulos e nome dos envolvidos nos extraordinários acontecimentos. Mas vale ressaltar a importante contribuição das crônicas para o historiador, afinal, há excelentes produções, inclusive dos missionários na América ou na África, que fornecem valiosas informações, não convém, portanto, descartá-las do *corpus* de pesquisa.

Desde então, essa História deu lugar à “história de pequenas ações sociais” que, no seu conjunto, foram responsáveis por novos modelos sócio-culturais, religiosos, econômicos, políticos e lingüísticos. Qualquer evento que tenha desencadeado graves questões tornou-se então motivo e objeto da História. Logo, a ruptura ocorrida nesse momento da História da História deu origem a

um novo paradigma que redimensionou, inclusive, o fazer historiográfico, i.e., a Nova História, já que segundo Burke (in Bastos & Palma, 2004:15), (...) *se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e instrumentos que permitiram ao historiador ampliar sua visão de homem.*

Ora, para a História enquanto ciência normal, o objetivo fundamental era a elaboração e o registro escrito dos grandes e notáveis acontecimentos sem questioná-los, como exemplo, as narrativas épicas de Portugal, onde não se reservou nem uma linha sequer para a História dos nativos de suas colônias antes da chegada dos portugueses. Nesse sentido é que vemos assegurada a preservação da História de Portugal a par da implantação da Língua Portuguesa em territórios ultramarinos.

Esse quadro da História como vimos carrega uma profusão de significados, mas, cabe à historiografia não uma reflexão sobre a história, enquanto conjunto da produção humana, mas, fundamentalmente, sobre o conhecimento histórico, ou seja, a reflexão sobre a produção dos historiadores. Segundo Arruda & Tengarrinha (1999:11), *nenhuma reflexão histórica pode descuidar-se dos circunstanciamentos mais gerais que são também históricos e que estabelecem a conexão entre autor-obra-meio, ou seja, a sociedade.*

Uma das visões privilegiadas desse novo modelo de escrever a História consiste na ultrapassagem do *eu* e do *tu* para o *nós*, equivalendo dizer, como ensina Lucien Goldmann (apud Arruda & Tengarrinha, op cit) *que o embasamento ontológico da história é a relação do homem com os outros homens, o fato de que o eu individual só existe enquanto pano de fundo da comunidade.* Delineia-se, portanto, um plano duplo, que é preciso surpreender na escrita da História, qual seja, o das práticas dos indivíduos e suas significações e o da realidade objetiva.

Nessa perspectiva científica, a Historiografia se instala como modelo interdisciplinar, pelo fato de necessitar da colaboração de outras ciências e disciplinas, quais sejam, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Geografia e também a Lingüística, cujo intuito é registrar num plano mais amplo sua visão sobre os feitos humanos.

A abordagem historiográfica busca a compreensão da História através das obras históricas, das visões ou das teorias que as orientaram ou circunscreveram, bem como o estudo de ideologias subjacentes. É importante destacar que a busca por uma nova abordagem da

ciência histórica vem desde o século XVIII, porém, o nascimento da Historiografia ocorreu na França no início do século XX, cujos nomes mais representativos e de extraordinária contribuição ao novo modelo do *fazer história* é, sem dúvida, o de Lucien Febvre e Marc Bloch com a criação da revista *Annales*, responsável pelo estabelecimento desse novo paradigma.

Dentre os seus defensores, destacou-se o lingüista Antoine Meillet – aluno e posteriormente amigo de Saussure – que, devido ao seu interesse particular pelos aspectos sociais da língua como instituição nacional, afastou-se da característica sistêmica saussureana. Nos dizeres de Bastos & Palma (2004:16), *esse esboço de um novo conceito da língua instaura-se como reflexo dessa nova perspectiva da ciência histórica.*

Visto nosso interesse estar centrado em reescrever a História do ensino da Língua Portuguesa em Moçambique durante, o período colonial, é de suma importância apresentar a definição de Historiografia Lingüística no universo acadêmico.

1.1.2 – A ciência normal e os novos paradigmas lingüísticos

As comunidades científicas possuem seus próprios paradigmas, ou seja, um conjunto de proposições teóricas e práticas que coordena e dirige a atividade de um grupo de cientistas. Logo, o desenvolvimento científico é desenvolvimento por acumulação e, segundo Thomas S. Kuhn (apud Casimiro, 2004:51),

se a ciência é a reunião de fatos, teorias e métodos reunidos nos textos atuais, então os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenharam-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica. O desenvolvimento torna-se o processo gradativo através do qual esses itens foram adicionados, isoladamente ou em combinação, ao estoque sempre crescente que constituiu o conhecimento e a técnica científica. E a História da Ciência torna-se a disciplina que registra tanto esses aumentos sucessivos como os obstáculos que inibiram sua acumulação.

Mas, qual a importância da concepção de Kuhn para a Historiografia Lingüística? Essencialmente, a percepção de que quando um paradigma é questionado em seus fundamentos e/ou substituído por um outro, ocorreu aí uma crise, cujos motivos se abrem à uma revolução. Ao publicar *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), Thomas S. Kuhn tem como objetivo esboçar um novo conceito de ciência, diferente do conceito de ciência normal.¹⁰ Ele considera *revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior*. (in op. cit, apud Casimiro, 2004:52)

Os paradigmas de Thomas S. Kuhn ao passarem para a área da Lingüística fizeram com que insuflasse entre os estudiosos da Lingüística Histórica (ou História da Língua) uma verdadeira crise epistemológica. Altman (1998:27) inspirada nas proposições de Pierre Swigers, constata que a principal implicação das concepções de Kuhn na Lingüística contemporânea encontra-se na esfera das idéias lingüísticas quanto à continuidade e descontinuidade. Segundo essa autora,

na visão kuhniana de progresso científico, cada nova etapa de evolução implica ruptura – de teorias, métodos, seleção de problemas e critérios de solução de problemas – com o conhecimento anterior. Ao invés de somente continuidade e acumulação, haveria, de tempos em tempos, períodos de descontinuidade e ruptura responsáveis pela formação de um novo paradigma, incomparável e incomensurável em relação ao que o precedeu. Assim, na conhecida – e controvertida – distinção kuhniana entre períodos de ‘ciência normal’ e períodos de ‘ciência extraordinária’ (Kuhn 1987, Toulmin 1979, Watkins 1979) a Lingüística contemporânea se encontraria, na melhor das hipóteses, em pleno estado de crise, à procura de um novo paradigma.

A partir dessa afirmação conclusiva, podemos aceitar a questão de que o estudo da língua e da linguagem se constitui em objeto científico que permite aos investigadores uma abordagem mais ampla e de diferentes maneiras, as quais são responsáveis pela distinção entre lingüista, gramático, filólogo, analista do discurso, historiador e historiógrafo. E, para além disto,

¹⁰ Para T.S.Kuhn (2001, apud Casimiro, 2004:50), a ciência normal é aquela que se baseia firmemente em uma ou mais produções científicas do passado que são, por um período de tempo, reconhecidas de toda uma comunidade científica. Elas proporcionam o alicerce de práticas lingüísticas posteriores.

é possível reconhecer que a obra de Kuhn impulsionou os pesquisadores da comunidade lingüística a buscar seus próprios paradigmas na ciência.

No que se refere à Historiografia Lingüística, em finais da década de 1980, vão surgindo considerações a respeito de uma conduta historiográfica uniforme. Entretanto, segundo Koerner (1996) até o momento presente, não há nenhuma base comum que oriente definitivamente a ação de trabalho em Historiografia Lingüística.

1.1.3 - O conceito e a diferença entre História da Lingüística e Historiografia Lingüística

A História da Lingüística e a Historiografia Lingüística, a exemplo da História e da Nova História de Lucien Febvre e Marc Bloch (in Bourdieu & Martin, 1983:119-127), merecem que os limites de uma e outra disciplina sejam delineados com precisão. Isto porque a Lingüística no século XX se expandiu e abriu-se para novas investigações, quer diacrônicas, quer sincrônicas, nas suas variadas ramificações.

A adoção da palavra *lingüística* ocorreu em meados do século XIX para enfatizar a diferença entre uma abordagem mais inovadora no estudo da língua ao de uma abordagem mais tradicional da filologia. O interesse, porém, pelo estudo das línguas e da linguagem vem desde a Antiguidade Clássica, mas pretender organizar as grandes tradições lingüísticas numa única ordem seqüencial é trabalho vão. Isto porque cada povo e cada época foi responsável por produções peculiares e cada uma das tradições devem ser explicadas à luz de sua própria cultura.

As várias tradições lingüísticas podem se desenvolver simultaneamente em espaços geográficos e temporais distintos, no entanto, cada uma delas é capaz de fornecer contribuições significativas para o estudo das línguas e da linguagem, sob uma perspectiva historiográfica assim como histórica.

A tradição ocidental no espaço lusófono remonta a Atenas com Platão, o primeiro pensador europeu a refletir sobre questões fundamentais da linguagem. Segundo Weedwood (2004:21-22)

embora diversas idéias tenham sido emprestadas de fontes externas – da tradição judaica (...) da lingüística hebraica e árabe (...) da Índia (...), a tradição ocidental tem seu próprio e claro padrão de desenvolvimento. (...) As tendências recorrentes da lingüística ocidental podem ser identificadas na maioria dos campos da investigação intelectual: mais marcadamente nas ciências naturais, mas também na filosofia, na cosmologia e no estudo do homem.

Uma vez que temos acesso a tais informações e a extraordinária contribuição de tradições universais e particulares da lingüística, no sentido que a concebemos hoje, estaremos concentrando nossa atenção à teoria naturalista dos finais do século XIX e início do século XX, período que recortamos para investigação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique como colônia de Portugal. Para responder às indagações a que nos propusemos, estaremos dedicando um item específico à teoria darwiniana testada pela ciência da linguagem, com August Schleicher (1869)¹¹.

Frente a essas observações, por História da Lingüística compreende-se o estudo da língua sob várias concepções ao longo do tempo. Desde os gramáticos gregos e romanos, a História registra o interesse investigativo sobre a língua e a linguagem, marcada essencialmente pela busca no universal e no eterno – nos princípios dos fenômenos transcendentais, uma das principais características da tradição ocidental.

É necessário compreender que o caráter diferencial entre a lingüística pré e pós-renascentista precisa ser revisto tendo em mente a idéia de que, em cada época, o homem procura o tipo de conhecimento que o satisfaz plenamente e corresponda ao seu anseio de imortalidade. Em síntese, o interesse pelo estudo da linguagem tem sua origem no fascínio que a Torre de Babel sempre exerceu sobre os intelectuais, gramáticos, filólogos, lingüistas, dentre outros.

Se para os intelectuais envolvidos com a Idade Média apenas as línguas clássicas – o latim, o grego e o hebraico – eram motivos de pesquisa e de sistematização, para seus

¹¹ O ensaio *Darwinismo testado pela ciência da linguagem*, de August Schleicher (1869) pode ser encontrado, em português, dentre os anexos da tese de doutoramento de Arival Dias Casimiro (2004), na PUC-SP.

sucessores, as línguas vernáculas vão merecer, também, um estudo apurado, cujo trabalho começou a ser realizado a partir de comparações entre as línguas. Daí os filólogos conceberem a idéia de que as línguas haviam surgido das ramificações de um tronco comum, o qual foi denominado de proto-indo-europeu.

Segundo Weedwood (2002:67-68) com nitidez crescente, ao longo do século XVI e além podemos discernir duas abordagens bastante distintas da linguagem: a abordagem particular e a abordagem universal. Essa mesma autora afirma (op cit, p.68) que *os estudos lingüísticos pós-renascentistas têm se caracterizado pela constante inter-relação e alternância dessas duas abordagens.*

Em finais do século XIX, os neogramáticos lançaram a tese de que todas as mudanças no sistema fonético de uma língua, enquanto esta se desenvolvia ao longo do tempo, estavam sujeitas à operação das leis fonéticas.

Um dos expoentes, senão o de influência mais marcante, em todo o século XIX foi o erudito e diplomata alemão Wilhelm Von Humboldt (1767-1835). Esse lingüista, segundo o filósofo alemão Johann Gottfried vom Herder – 1744-1803 - (apud Weedwood, 2002:108), enfatizou o vínculo entre línguas nacionais e caráter nacional, o que, no entanto, era um lugar-comum do movimento romântico. A contribuição mais original de Humboldt foi o tratamento dado à parte externa e à parte interna da língua.

Humboldt defendeu ainda a idéia de que a língua é algo dinâmico, e não estático, sendo em si mesma uma atividade (uma *energeia*, como ele mesmo escrevera em grego) e não o mero produto de uma atividade (*ergon*). Para ele, a língua tem um conjunto de regras subjacentes que permitem ao falante formar infinitos enunciados.

Na Alemanha, a partir do século XVIII, devido ao interesse de estudiosos da envergadura de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf¹², as línguas indígenas da América e da África começaram a receber um tratamento significativo quanto ao estabelecimento de sua gramática. Mas, conforme estaremos tratando no capítulo III, segundo o Padre Antonio da Silva Maia (1964?), a obra mais antiga em bantu (tronco lingüístico de Angola e Moçambique) trata-se da *Doutrina christã* de Matheus Cardoso, com a primeira edição em 1624.

¹² Consultar Mira Mateus, (2000:54-58)

Como visto, a lingüística não é uma disciplina nova, entretanto, a forma como a concebemos hoje floresceu a partir da década de 1950, sob influência da visão estruturalista defendida por Ferdinand de Saussure (1916). Ele propôs principalmente o estudo das línguas a partir de uma visão diacrônica – mudanças ocorridas ao longo do tempo – e de uma visão sincrônica – as mudanças e variações lingüísticas que vão se operando em determinado espaço de tempo.

A partir do estruturalismo de Saussure, surge a teoria gerativista com Noam Chomsky (1957) que defende o princípio universal e o princípio particular das línguas. Com efeito, os estudos da língua e da linguagem ganham notoriedade e permitem a abertura do campo da lingüística para áreas afins, quais sejam, a sociolingüística, a pragmática, a análise do discurso, a neurolingüística, a semântica, compreendendo, por conseguinte uma verdadeira guinada que reclama também um estudo historiográfico.

A Historiografia Lingüística assim estabelecida como disciplina tem como objeto de estudos a seleção, a ordenação e a reconstrução do conhecimento lingüístico produzido em determinado lugar e tempo. O estudo, sob a ótica historiográfica, basear-se-á em contextualizar a produção lingüística a fim de elaborar interpretações críticas do ponto de vista histórico, social e cultural.

Nesse sentido que o estudo dos diferentes modos de pensamento, perspectivas e pressuposições que caracterizam diferentes épocas e diferentes povos têm dado excelentes contribuições para a História da Lingüística. Vista por esse ângulo, a lingüística tem avançado continuamente nos últimos anos, inclusive no Brasil.

Frente a isso, o objetivo da Historiografia Lingüística é descrever e explicar como se adquiriu, produziu e desenvolveu o conhecimento lingüístico em um determinado contexto, apresentando-se como opção de trabalho complementar ao modelo de História da Lingüística. Desse modo, a Historiografia Lingüística instaura-se como disciplina explicativa, uma vez que busca investigar além da dimensão interna, a dimensão externa que identifica e justifica determinada produção da língua ou da linguagem. Sendo assim, Bastos & Palma (2004:18) discorrendo a respeito, propõem os limites conceituais de ambas as disciplinas ao reunirem as definições de Swiggers (1990) e de Luna (1998), conforme transcrevemos abaixo.

A Historiografia Lingüística para a comunidade científica com o objetivo de descrever e explicar como se adquiriu, produziu, formulou e desenvolveu o conhecimento lingüístico em um determinado contexto. (Swiggers, 1990). Nesse sentido, a partir do conhecimento oriundo do desenvolvimento da filosofia das ciências e, sobretudo, do reconhecimento de uma semântica profunda, a Historiografia Lingüística surge como alternativa de trabalho em complementação a um modelo canônico de História da Lingüística. (Luna, 1998)

Tendo esclarecido a distinção entre História da Lingüística e Historiografia Lingüística, concentremo-nos nesta última, fonte teórica sobre a qual embasamos nossa pesquisa.

1.2 – A Historiografia Lingüística e as propostas metodológicas

1.2.1 – A busca por uma metodologia historiográfica

A Historiografia Lingüística, em seu bojo, traz a concepção de que a língua é um objeto científico e, logo, permite a ação investigativa sob múltiplos ângulos e contribui para a efetiva distinção entre lingüista, gramático, filólogo, historiador e historiógrafo. Nesse sentido, ela surgiu em decorrência do desenvolvimento da Lingüística Histórica e se constitui como ciência emergente no âmbito da Lingüística e, como afirma Jarbas Nascimento (apud Casimiro, 2004:54), *ela não se confunde com a História da Lingüística e nem mesmo com História das Idéias Lingüísticas e a Historiografia da Lingüística*. Embora se distinguindo por um modo específico de tratar o estudo da língua, seus pesquisadores tendem a uma aproximação entre essas áreas na tentativa de explicitar uma interdisciplinaridade entre elas.

A Historiografia Lingüística trata essencialmente da melhor e mais adequada forma de se escrever sobre o estudo da linguagem, relacionada a uma “teoria orientada”, embora segundo Koerner (1996), ainda seja necessária muita leitura a fim de se estabelecer quais seriam os fatos básicos no desenvolvimento da disciplina. Mas, enquanto não existe uma fundamentação teórica orientada para os dados, o historiógrafo deve buscar diretrizes metodológicas nas outras áreas da ciência, uma vez que não se pode ainda considerar a Historiografia Lingüística como ciência e sim como disciplina.

A consideração de Bastos & Palma (2004:18) esclarece e explicita a distinção entre ciência e disciplina no que tange à Historiografia Lingüística, visto afirmarem que *a busca de uma metodologia para a disciplina depende de inúmeros estudos dos investigadores da área que devem considerar, inclusive, o estabelecimento da Lingüística como ciência.*

Nesse aspecto, embora a Lingüística no Brasil tenha percorrido nos últimos anos inúmeros caminhos em busca de método próprio, nesta dissertação, é imprescindível reconhecermos as diretrizes da Historiografia como disciplina. Para tanto, valemo-nos das proposições de Koerner (1996:45) quando nos orienta sobre a necessidade de compreendermos a Historiografia Lingüística como o *modo de escrever o estudo da linguagem baseado em princípios científicos*. Isto requer do historiógrafo da linguagem buscar nas demais áreas do saber, tais como, a Psicologia, a Sociologia e a Ciência Política, vieses que possam cooperar na sua investigação, pois, com efeito, sob a ótica de Koerner (op cit, p. 47) vão favorecer

(...) o restabelecimento dos fatos mais importantes do nosso passado lingüístico 'sine ira et studio' e explicar, tanto quanto possível, as razões da mudança de orientação e de ênfase e a possível descontinuidade que delas se pode observar, sua prática requer ainda, capacidade de síntese, isto é, a faculdade de destilar o essencial da massa dos fatos empíricos coligidos a partir das fontes primárias.

Os princípios ditados por Koerner (1996) vão dar início à discussão sobre o caráter científico que dará forma ao nosso trabalho final. Fixamo-nos, por conseguinte, em nossa investigação historiográfica, nos três princípios traçados por ele, quais sejam, o princípio da contextualização, o princípio da imanência e o princípio da adequação.

1.2.2 - Os três princípios metodológicos de Thomas S. Koerner

Durante a década de 1980, amplos debates foram realizados sobre a necessidade de se estabelecer princípios metodológicos em Historiografia Lingüística. Não obstante às várias discussões em torno do assunto, ainda hoje, não há um consenso a esse respeito. Isto significa que o campo está aberto a novas concepções em busca do método definitivo.

Mas, graças aos debates constantes de alguns autores, dentre eles Koerner (1978), pode-se pensar sobre questões metodológicas e epistemológicas no intuito de reconstruir e interpretar fatos lingüísticos do passado sob uma perspectiva historiográfica. Traçamos o norte em nossa investigação sob os três princípios metodológicos sugeridos por Koerner (1996) os quais e sobre os quais escrevemos a seguir.

O primeiro princípio é o de *contextualização* que consiste em traçar o *clima de opinião* (espírito da época) que motivaram a produção do documento (fonte primária) em investigação, ou seja, levantar as correntes intelectuais do período em que se insere a obra bem como os movimentos e juízos de valor sócio-econômico, político e cultural.

O segundo princípio é o de *imanência* que consiste em reunir esforços no sentido de procurar estabelecer a corrente lingüística que norteou a produção do documento: se se tratou de produção contrária ou consoante às proposições literárias do período. Esse princípio é de suma importância para a análise crítica, em virtude disso, o historiógrafo deve atentar ao estabelecimento de um quadro geral da teoria e da terminologia usada, mantendo-se fiel ao que está impresso e expresso no texto lingüístico.

O terceiro princípio é o de adequação que consiste em, apenas e tão-somente depois de seguir estritamente aos dois princípios, o historiógrafo aventurar-se a realizar uma leitura interpretativa sob proposições modernas, procurando aproximar o vocabulário técnico do período da produção ao período atual, a fim de proporcionar ao leitor melhores condições de apreciar e compreender o resultado da pesquisa.

Esses princípios equivalem à apreensão do *clima de opinião* do período e a sua avaliação particular do objeto de estudo. Por objeto de estudo, em Historiografia Lingüística, compreendem-se os textos publicados ou não-publicados, onde se possa distinguir como o conhecimento lingüístico foi construído e qual o grau de rejeição e/ou de aceitabilidade entre os demais intelectuais da época.

É importante destacarmos que para além dos compêndios gramaticais, literários dentre outros, correspondências, cartas, rascunhos ou qualquer documento pessoal produzido por uma comunidade científica será objeto de estudo para a Historiografia Lingüística, constituindo-se como fonte primária de pesquisa.

Sob esse aspecto que o estudo historiográfico é relevante, pois, para reconstruir as práticas lingüísticas passadas, é preciso explorar a dimensão pessoal que segundo Luna (apud Bastos & Palma, 2004:19),

(...) se relaciona com o papel dos agentes no processo de desenvolvimento do conhecimento, (e) identifica o contexto e suas influências sobre o conhecimento lingüístico.

Face a essas proposições orientadoras, evidencia-se, por conseguinte, a importância de não se considerar apenas o caráter científico da Lingüística, mas também a dimensão social do *fazer historiográfico* sobre a produção lingüística. Para tanto, buscaremos auxílio nos modelos de Pierre Swiggers (1975)

1.2.3 – Os modelos para a Historiografia Lingüística de Pierre Swiggers

Pierre Swiggers, em *Reflections on (Models for) Linguistic Historiography* (1990, apud Casimiro, 2004:57), reflete acerca dos diferentes modelos utilizados pela Historiografia Lingüística. Ele elabora argumentos a partir do conceito de que a Historiografia Lingüística pode ser definida como a disciplina que descreve e explica como o conhecimento lingüístico foi adquirido, formulado e comunicado e como se desenvolveu através do tempo. A descrição da história envolve prioritariamente conteúdo e contexto de produção do pensamento lingüístico.

Dessa maneira, Swiggers (1980:1) propõe ao historiógrafo não descrever a história da lingüística apenas em termos de escolas ou de teorias propostas por determinado autor ou grupo de cientistas, em vez disso, é mais interessante descrever a história do pensamento lingüístico em termos de programas e para tanto, apresenta um conceito para o mesmo:

Um programa é um sistema cognitivo complexo que possibilita algumas operações e resultados particulares, enquanto exclui outras possibilidades. Um programa pode subestimar várias teorias, que apesar

das diferenças técnicas e terminológicas, têm o mesmo conceito de como o objeto da disciplina deve ser investigado. Ambos, o objeto e o método são definidos intrateoricamente; mas a unidade de um programa reside em uma concepção similar de como um certo método deva lidar com o objeto de uma certa disciplina.

Sendo assim, tendo em vista o estabelecimento de um método capaz de responder às prerrogativas do objeto de estudo de uma disciplina particular, relativa à dimensão interna, Swiggers (1981) apresenta quatro programas: o *programa de correspondência*, o *programa descritivista*, o *programa sociocultural* e o *programa de projeção*. (apud Altman, 1998:37-40)

Logo, Swiggers (op cit, apud Casimiro, 2004:54-57) reconhece e diferencia a questão da história interna e da história externa da língua, ou nos dizeres de Altman (1998:25), a *dimensão interna* e *dimensão externa*. A *dimensão interna* corresponde à dimensão cognitiva da obra (= objeto de estudo) que equivale ao *princípio da imanência* estabelecido por Koerner (1996). Quanto à *dimensão externa*, esta pode ser definida como a dimensão individual e social da obra ou, como preferiu Koerner (1996), o *princípio da contextualização*.

Neste sentido é que os autores consideram que, do ponto de vista das reflexões epistemológica e metodológica, a Historiografia Lingüística não pode estar apoiada somente na produção existente, ou conforme afirmou Bastos & Palma (2004:20),

(...) há que se fazer uma meta-historiografia, em que se tenha como objetivo compreender a história? e a natureza da historiografia da lingüística – a partir de sua ‘não história’ (...) a história que não consta nos documentos oficiais, isto é, a natureza da historiografia lingüística remete-se ao registro da história da língua ou da linguagem que não está escrita.

Mas, se de um lado, parece estar resolvida a questão de modelos adequados à Historiografia Lingüística, por outro lado, o tipo de metodologia proposta leva a outro problema, não menos espinhoso para o historiador da linguagem. Qual deve ser o procedimento ideal à re(escrita), à (re)construção e à explicação de como se deu determinada produção lingüística em dado período?

Tal indagação encontra resposta nas discussões de Koerner (1996:46), quando ele diz sobre a legitimidade de o historiógrafo da língua(gem) buscar diretrizes para além do seu campo de trabalho. Ao avançar nas suas propostas esse autor orienta que *devido à natureza particular do assunto sob investigação, o pesquisador deve insistir em buscar seu próprio quadro de trabalho, sua própria metodologia e epistemologia*.

Dada tal possibilidade, procuramos respaldo nas arguições de Jaques Ravel (1998) e Giovanni Levi (1992), (apud Casimiro 2004:64-66) sobre macro e micro-história, as quais, com efeito, dão início ao enquadramento de nosso objeto de estudo na área historiográfica.

1.2.4 – O ecletismo da micro-história

A coleção *Microstorie* (1981-1988) surgiu na Itália na década de 1980, apresentando-se como uma opção historiográfica. Segundo Jacques Revel (1998, apud Casimiro, 2004:64),

a micro-história nasceu como uma reação à história social, da qual ela sugere reformular concepções e procedimentos. O seu valor é de sintoma historiográfico. A mesma não possui um mapa teórico, nem um corpo de proposições unificadas, não é uma escola, nem uma disciplina autônoma, mas uma experiência de pesquisa.

A micro-história fundamenta-se na exigência de redução da escala de observação, na exploração exaustiva das fontes, na descrição etnográfica, na preocupação com a narrativa literária e no ecletismo temático. A micro-história privilegia, contudo, a possibilidade de inverter a história e reconstruí-la “a partir de baixo”.

Giovanni Levi (1992, apud Casimiro, 2003:65) considera que a prática historiográfica, sob o prisma da micro-história, é essencialmente a variedade de referência teórica o que, em certo sentido, caracterizam-na como eclética, conforme sua manifestação a respeito:

Estas, então, são as questões e posições comuns que caracterizam a Micro-história: a redução da escala, o debate sobre a racionalidade, a pequena indicação como um paradigma científico, o papel do particular

(não, entretanto, em oposição ao social), a atenção à capacidade receptiva e a narrativa, uma definição específica do contexto e a rejeição ao relativismo.

A proposta da Micro-história consiste em escrever a história a partir de uma escala de observação reduzida, tendo como objeto os *agentes anônimos da História*.

A princípio, quanto à mudança na escala de observação, partindo do indivíduo para o grupo ou para a sociedade, e/ou, do local ao global, significa que, para descrever e explicar de forma macro como o conhecimento lingüístico foi adquirido, formulado e comunicado, o historiógrafo deve partir de uma abordagem individual. Trata-se portanto da construção da macro-história a partir da micro-história.

Partindo da exigência relativa ao princípio de contextualização de Koerner (1996), aqui adotado como um dos recursos metodológicos de investigação, viabilizamos que os modelos da macro-história e da micro-história atendem perfeitamente e facilitam a compreensão do estudo sobre o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique no período colonial sob uma perspectiva historiográfica. Isto porque devido ao carácter eclético da micro-história é-nos possível realizar a investigação do ensino de Língua Portuguesa estritamente contextualizado o que engloba as situações ideológicas da política do Estado em termos educacionais e religiosos.

Reduzindo a escala de observação, temos a questão do *papel do particular, da pequena indicação como um paradigma científico*, inter-relacionando com as teorias da linguagem, qual seja, a pedagogia e os métodos de alfabetização. Neste sentido que a aparente simplicidade da metodologia adotada nas cartilhas para o ensino rudimentar ou elementar no contexto moçambicano ganha notoriedade, permitindo que pequenas elites de leitores intelectualizados fossem surgindo principalmente no sul de Moçambique.

A posição assumida a respeito do *debate sobre a racionalidade* aproxima-se e fundamenta a investigação no que tange o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Educação e ensino veiculados (no e) pelo método eclético (analítico-sintético e audiovisual), de onde levantamos a hipótese de que o conteúdo-pedagógico das cartilhas traz, implicitamente, a legitimação da civilização ocidental, considerada superior em relação às culturas bantu. Contudo, evidencia-se um laço estreito entre o ensino protestante e o ensino católico. O

primeiro apresenta temas voltados para o indivíduo vivendo o processo de aculturação, enquanto o segundo limita-se a temas exclusivos à assimilação da cultura portuguesa.

Perante os critérios ora estabelecidos e discriminados é-nos possível afirmar que em seu conjunto vão corresponder à análise interpretativa de nosso *corpus* à luz dos princípios metodológicos da Historiografia Lingüística. Sendo assim, dedicamo-nos agora à busca do método historiográfico e de nossas motivações de fazer Historiografia Lingüística.

1.2.5 – A escolha de uma metodologia historiográfica

As nossas considerações anteriores são capazes de demonstrar que a Historiografia Lingüística ainda não apresenta um cânone definido e específico para investigações dentro da Lingüística, por esse motivo, pretendemos indicar as diversas possibilidades aceitas favoravelmente pelos pesquisadores da área.

A primeira possibilidade metodológica é indicada por Altman (1998:24) ao apresentar a definição da atividade historiográfica. Eis o que essa autora afirma:

A atividade historiográfica que ambiciona compreender os movimentos em história da ciência, presume, inevitavelmente, uma atividade de seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes (história ‘rerum gestarum’) para o quadro de reflexão que constrói o historiógrafo.

Temos aqui o esboço acerca do princípio básico e necessário de como fazer Historiografia sem torná-la mera compilação de fatos, datas e títulos do passado. Assim De Clerq & Swiggers (1991, apud Bastos & Palma, 2004:19) ressaltam a importância de aliar o *lingüista ao historiador no que diz respeito às reflexões metodológicas e epistemológicas do trabalho historiográfico, pois é necessário que a Historiografia defina seu estatuto e aponte sua ‘razão de ser’ a partir de uma competência de análise lingüística e histórica.*

Conforme já demonstrado anteriormente, o historiógrafo na concepção de Koerner (1996) deverá definir o *clima de opinião* do período focalizado assim como as mudanças

paradigmáticas ocorridas no campo científico. Nos dizeres de Bastos & Palma (op. cit, p. 22), afinal, o grande responsável pelas mudanças paradigmáticas advém do espírito de época que impulsiona os cientistas a buscarem novas perspectivas para solução de problemas, ao serem *encaradas como proposta de uma outra visão de mundo*. Nesse momento que ocorrem ao que Swiggers (1990) identificou como *crise e revolução*.

Seguindo essa linha de raciocínio, Bastos & Palma (op cit) defendem a idéia de que se pode dizer *que a Historiografia Lingüística teria como objeto de estudos essas ‘revoluções’ lingüísticas capazes de impingir novos paradigmas aos seus estudiosos*.

Após tais orientações que confirmam a inexistência metodológica comum, convém lembrar a indicação de Koerner (1996:56-57) da necessidade de os historiógrafos da lingüística buscarem seu próprio quadro de trabalho tanto metodológico quanto o filosófico.

Essa busca por caminhos próprios requer do historiógrafo, segundo De Clerq & Swiggers (1991, apud Bastos & Palma, 2004:22-23) motivações que, no avanço da disciplina de Historiografia Lingüística, constituíram e fundamentaram cinco tipos, os quais foram transcritos da obra das autoras acima. Optamos, nesse momento, por utilizar a sigla HL para Historiografia Lingüística.

- motivação de fazer a HL como sujeito enciclopédico, como ‘ramo’ de uma enciclopédia do saber;
- motivação de fazer HL como ilustração do progresso de conhecimento;
- motivação de fazer a HL com o objetivo de defender, difundir ou promover um modelo lingüístico particular em detrimento de outros;
- motivação de fazer a HL como descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico e científico;
- motivação de fazer a HL como testemunha exterior sobre uma realidade social, ‘colorida’ pelas concepções e práticas lingüísticas.

Dentre as motivações citadas, destacamos a que melhor se enquadra e nos impulsiona à realização de nossa tarefa historiográfica. Pretendemos a par disto debruçarmo-nos sobre o compêndio monográfico da *Junta de Investigações do Ultramar, Protestantismo em África* (1960), autoria de José Júlio Gonçalves.

Nesse sentido que, ao extrairmos da referida monografia observações pertinentes à obra educacional protestante, somos motivados a apresentar e ratificar o desempenho das missões no papel de difusores da Língua Portuguesa em Moçambique, sob uma perspectiva historiográfica. Para além disto, encontramos-nos também motivados pela possibilidade de reescrever e explicar o conteúdo pedagógico de alfabetização à luz da ideologia civilizadora, devidamente inserida em um contexto histórico e científico.

1.3 – A prática historiográfica

1.3.1 – A cultura ocidental europeia e o Cristianismo

O Cristianismo foi principalmente até a Revolução Francesa o ponto de referência dos sistemas de crenças e de princípios que constituíram a cultura europeia. Segundo José Mattoso (1988:131), *a sua organização actual continua a ter alguma coisa que ver com o Cristianismo*. Para esse autor, quando as organizações ocidentais, de forma geral, tendem a abstrair-se de sua origem cristã, elas perdem a sua relação específica com a Europa. Contudo não se pode conceber a Europa genuinamente cristã nem tampouco generalizar a situação do Cristianismo europeu, uma vez que a cultura europeia se confronta com a existência de culturas e ideologias alheias.

Existe, grosso modo, uma zona central (tradicionalmente cristã) e outra zona periférica (outras culturas), cujo encontro e confronto de culturas leva a mudanças e alterações nas sociedades, as quais abrangem desde a ciência até os aspectos da vida cotidiana, passando obviamente pela civilização mental. Sob a ótica do historiador José Mattoso (1988:131-2), a partir desse contato quer esporádico, quer demorado ou permanente com a alteridade (por oposição à identidade), *a civilização europeia reconhece-se a si própria como diferente e autónoma*.

A referência fundamental do Cristianismo que surgiu do lado Leste Europeu está na Pessoa de Jesus Cristo, o Filho de Deus encarnado, nascido de Maria, sinal da intervenção divina na História e testemunho vivo da presença de Deus no mundo. A hierarquia do Cristianismo tem na Igreja Católica Romana a sua representação máxima na organização doutrinária e nos rituais.

É na pessoa de Cristo, cem por cento homem e cem por cento Deus, que simbolicamente converge a idéia do universo, tanto o natural quanto o sobrenatural. Como consequência, a atitude do homem está pulverizada pelo sentimento de poder intervir no plano social a favor de si mesmo ou na tentativa de neutralizá-lo¹³ quando forças exteriores venham a ameaçá-lo. Por isso, a concepção de Cristianismo como sistema de referência da identidade européia deve ser distinguida da Religião, da doutrina, do dogma ou da teologia cristãs, peculiaridade esta que consolida a diferença.

Sendo assim, segundo Mattoso (1988:134), *para o homem do ocidente europeu, que une pensamento grego e Cristianismo, todas as realidades humanas têm ou podem ter um sentido próprio: a política, a arte, a religião, a moral, a técnica*. Em seu sentido amplo, a História concebeu o projeto de salvação da Humanidade por meio do nascimento, vida e morte de Cristo – propagado pelo próprio Cristo – mas atribuiu e conferiu legalidade a comunidades, as quais detinham o poder de conhecimento religioso e o papel fundamental de preservar a ordem. Idéias que se mantiveram durante muitos séculos, afastando-se do plano real divino de salvação que conferira autonomia e responsabilidade individuais.

Se de um lado o Cristianismo priorizou (e prioriza) a ação humana individual no plano divino de Salvação, por outro lado, fez irromper a idéia quanto à preservação da ordem social, sustentada pela crença de que havia uma ordem imutável no mundo. Nessas condições, nos dizeres de Mattoso (op cit), o Cristianismo não é totalmente indiferente às peculiaridades da civilização européia, quais sejam, a concepção de o homem poder transformar a natureza e a apropriação do poder como garantia de ação eficaz ao contínuo desenvolvimento das sociedades no âmbito político, econômico e cultural.

Com efeito, as consequências daí advindas são paradoxais em virtude de não ter estabelecido um senso comum de justiça e, extrapolando a isto, ausência de um plano em defesa do pobre. A concepção ocidental afastou-se do que Cristo havia priorizado: a aproximação daqueles que não têm poder – os pobres – ao Reino de Deus.

¹³ Mattoso (1988:132-33) discorrendo a respeito menciona que essa interferência do homem no natural e no sobrenatural, como também a tentativa de poder alterar o fluxo dos acontecimentos pode ser visto nos casos *de magia e seus derivados*.

Essas diferenças ora apontadas são o que fundamentalmente justifica e explicita a identidade ocidental européia cristã¹⁴. Essencialmente por que constituiu toda a base do pensamento “civilizado” em oposição ao pensamento “selvagem” e, conseqüentemente, a concepção de as comunidades estarem separadas e aglomeradas por graus diferentes de conhecimento, o que lhes conferia o estatuto de organizações “superiores” ou “inferiores”.

Todo esse arcabouço permite reconhecer a ideologia etnocêntrica que norteou, durante séculos, a ação civilizadora e missionária fora do continente europeu, principalmente nas Américas e na África. A História não omitiu a perversão dos sistemas missionários divergentes da filosofia propagada por Cristo, onde é possível encontrar o papel colonizador de Portugal no Brasil e nas colônias africanas portuguesas.

1.3.2 – O colonialismo missionário português

A política colonizadora portuguesa em África foi, notoriamente, a ação mais perversa que se fez dos fundamentos cristãos no que tange à diferenciação entre culturas ditas civilizadas e culturas consideradas bárbaras e selvagens. A propagação do cristianismo na sua obra evangelizadora distanciou-se do plano divino de “salvação da alma” e do livre arbítrio para convergir-se na imposição arbitrária dos valores ocidentais aos menos favorecidos em termos de técnicas e de conhecimentos científicos.

Diante disto, a ideologia colonial portuguesa, a título de erradicar o estado de selvageria nos territórios considerados bárbaros, elaborou planos que atendessem e justificassem a exploração dos recursos naturais e humanos concentrados nesses locais. Motivados então pelo forte sentimento de superioridade racial visto serem os portadores e detentores das verdades cristãs, dão-se início às obras missionárias.

É assim que o Estado português encontra na Igreja Católica uma forte aliada: esta, sob a responsabilidade de levar a fé católica cristã e aquele sob a responsabilidade de implantar o sistema sócio-político-ecômico-religioso-lingüístico europeu aos “selvagens”. A aliança entre

¹⁴ Segundo Mattoso (1988:133), a diferença radica no conhecimento objetivo, racional e discursivo que surgiu originariamente na Grécia, ainda antes de Cristo, e que, depois de obscurecido nos primeiros séculos da Idade Média, veio a constituir o fundamento de todo o pensamento dito “civilizado” em oposição ao “selvagem”, inclusive encobrir o valor inerente do indivíduo como ser autônomo e livre e inclinado à busca de realização plena.

Estado e Igreja caracterizou o fenómeno colonial e fez com que a Língua Portuguesa jogasse um papel catalisador na nova identidade africana.

Adriano Moreira (1961), em *Política Ultramarina*, define o conceito de *missões* e caracteriza o sistema de governo colonial com enfoque ao estado do colonizador e ao estado do colonizado. O sistema jurídico de política colonial¹⁵, segundo Moreira (op cit, pp.27-28), *o primeiro elemento a considerar, por interessar fundamentalmente os elementos do Estado, é a população que emigra, fenómeno inseparável, evidente de uma exportação de capitais*. Nesse sentido que a deslocação para outro território exige que também sejam deslocados os capitais necessários à acomodação dos emigrantes em terras alheias, quer povoadas quer não-povoadas.

Recordando que os elementos do Estado são o território, a população e o governo, a colonização se traduz também pela instalação do sistema político de organização social, a que ficam *subordinadas a população indígena e a população emigrante*. Segundo Moreira (op cit, p.28),

esta situação, de facto, tem, como réplica jurídica indispensável, a subordinação do novo território e população ao poder político do Estado colonizador. Do ponto de vista jurídico, a colonização implica portanto um fenómeno de dependência. Os cidadãos continuam dependentes do seu país natal (...) os indígenas, seja qual for o esquema jurídico que venha a ser adoptado, perdem a sua independência; o território, seja qual for o esquema jurídico consagrado, é objecto do poder político do Estado colonizador. O fenómeno mais expressivo a que esta situação dá origem na vida do Estado é o fenómeno do contacto de raças ou de culturas (...)

A língua enquanto salva-guarda dos valores conservadores torna-se então o meio mais eficaz e seguro na transmissão da moral colonialista. O fenómeno colonial caracteriza-se,

¹⁵ A definição de *política colonial*, no âmbito jurídico é largamente discutida pela Junta de Investigações do Ultramar, na disciplina de *Ciências políticas e sociais*, do curso de Missionologia, a cargo de Adriano Moreira, professor do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, em meados do século XX. O curso deu origem à obra *Política Ultramarina*, autoria desse professor e editada em Portugal no ano de 1961. Segundo esse autor (p.31), *a classificação política das colónias pode ser feita segundo variadíssimos critérios, mas, dicutir-se-á o que pode dizer-se ter encontrado um acolhimento pacífico nos escritores clássicos*. Portanto, salientaremos aquelas que venham ao encontro do sistema colonial português em Moçambique, à época que focalizamos nosso estudo.

sobretudo por um elemento valorativo que se introduz na situação de contato das culturas diferentes: o povo colonizador acredita na superioridade da sua concepção do mundo e da vida e pretende exercer uma ação modificadora sobre a concepção de mundo do povo colonizado.

Assim, podemos ampliar o nosso campo de visão lingüística e constatar a simultaneidade do caráter de relatividade e de primazia conferido à língua por aqueles que dela fazem uso para preservação ou para aquisição e/ou divulgação de novos valores ético-sociais, morais, políticos, dentre outros. Nesse sentido que, nas províncias ultramarinas, conceber a Língua Portuguesa era também conceber a cultura do povo português. Mas, afinal, como e onde ficam a cultura e as línguas bantu?

O colonizador motivado e fundamentado sob os parâmetros cristãos e ocidentais de superioridade cultural, vai relegar às culturas e às línguas bantu o ínfimo atributo de bárbaras e insignificantes. A crença na superioridade das raças a partir das teorias evolucionistas vai engrossar esse quadro, quando e onde a História e, principalmente, a história da implementação da Língua Portuguesa nas colônias ultramarinas não deixam marcas indeléveis.

1.3.3 – O Positivismo e a teoria darwiniana aplicada à história da(s) língua(s) de August Schleicher

A visão positivista das Ciências influenciou grandemente o pensamento dos intelectuais lingüistas e pedagogos de finais do século XIX e boa parte do século XX, cujas idéias de forma explícita ou implícita nortearam a produção de material didático-pedagógico em Língua Portuguesa para os povos das colônias bem como da Metrópole. Isto porque é difícil desvincular o pensamento filosófico das Ciências, uma vez que foram os cientistas que nos legaram as raízes das reflexões atuantes naquele período.

Dentre os cientistas destacam-se o sociólogo Comte¹⁶, o naturalista Darwin¹⁷ e Conde Gobineau¹⁸, dentre outros e, August Schleicher, mais específico na ciência da linguagem.”

¹⁶ Auguste Comte (1798-1857) foi o pioneiro do positivismo e o inventor do termo *sociologia*. A. Comte acreditava que a história da raça humana revelava três etapas principais de desenvolvimento: teológico ou fictício, o metafísico ou abstrato e o científico ou positivo. Na primeira, a mente humana busca as causas primeiras e supõe que o sobrenatural é a causa de todos os fenômenos. A segunda é uma etapa de transição, em que a mente procura “forças abstratas” como causadoras dos fenômenos. E a terceira e última etapa, a mente humana aplica-se ao estudo científico das leis segundo as quais todas as coisas funcionam. A. Comte propunha uma religião da humanidade cujo alvo supremo era criar uma sociedade humana perfeita e superior por meio da filosofia positivista ou do cientificismo. A sua principal obra foi *Curso da Filosofia Positiva* (1830-1842), com seis volumes.

O Positivismo, doutrina fundada por Comte, o homem, para captar a realidade objetiva, deveria observá-la bem, seccioná-la e analisá-la com precisão, afastando-se dos motivos metafísicos. Nos dizeres de Casimiro (2004:31), August Schleicher¹⁹ (1869) afirmou que a ciência moderna deveria abandonar a visão dualista da realidade que estabelecia opostos entre matéria e espírito, e adotar o *monismo*, ou seja, uma visão única do todo a qual pensava e olhava para as coisas no geral.

Foi nesse período que surgiu o materialismo dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1829-1895) que denunciava a religião como a inimiga de todo o progresso. Esta visão de mundo encaminhou os estudos lingüísticos, no século XIX, para três linhas principais: ao método histórico-comparativo, ao naturalismo biológico e à concepção de linguagem como um fato histórico.

No final do século XIX, a principal questão a ser respondida era se a Lingüística era uma ciência natural ou uma ciência histórica? Visando aos nossos objetivos, interessa-nos a concepção da lingüística como uma ciência natural. Nesta perspectiva Schleicher (apud Casimiro, 2004:165) argumenta:

¹⁷ Charles Darwin (1809-1882) publicou *A Origem da Espécie* (1859), onde defende a sua teoria da evolução. Havia duas partes principais em sua teoria: (1) a antiga evolução da espécie em que a vida conforme a conhecemos desenvolveu-se paulatinamente no decurso de milhões de anos a partir dos ancestrais comuns e possivelmente de um único ser protótipo. (2) a seleção natural ou a sobrevivência dos mais aptos, a qual defendia que a fim de existir, as plantas e os animais precisam alimentar-se uns dos outros. Aqueles que desenvolvem novas capacidades e se adaptam ao meio ambiente são aquelas que sobrevivem.

¹⁸ Segundo Cobra, (2001), Joseph – Arthur – Conde de Gobineaw (1816-1882), com sua teoria do determinismo social teve uma grande influência no desenvolvimento de políticas racistas na Europa. Gobineaw foi autor de livros sobre a História e de crítica literária. Porém, a obra que o tornou mundialmente conhecido foi o seu *Essai sur l'inégalité des races humaines*, em quatro volumes, publicado de 1853 a 1855. Gobineaw comparou o cérebro do homem nas diferentes etnias e assumiu que havia uma relação entre seu volume e o grau de civilização. Ele postulava a superioridade da raça branca sobre as demais, e nesta distinguia os povos arianos e alemães, representando o povo mais civilizado. (...) sustentou que as sociedades arianas floresceriam desde que se livrassem dos pretos e dos amarelos. As teorias de Gobineau foram em geral bem recebidas e se tornaram de certo modo populares nos países europeus. Entretanto, um protesto enérgico contra as teorias de Gobineau partiu do Haiti, um país de população quase cem por cento negra, e que, como todos os países africanos e afro-americanos, sentiram-se humilhados com a nova filosofia racista da superioridade racial. Surgiu nesse contexto a obra contestadora, estilo paródia, o ensaio de Antenor Firmin (Paris, 1855), *L'Egalité des Races Humaines* (A igualdade das raças humanas)

¹⁹ August Schleicher (1869), em *Darwinism Tested by the Science of language*, discorre a respeito da aplicação na ciência da linguagem que fizera em função da teoria de Darwin. As citações feitas nesta dissertação foram extraídas do texto de Schleicher anexo à tese de doutoramento de Casimiro (2004).

As línguas são organismos da natureza; nunca foram dirigidas pela vontade do homem; elas surgiram e se desenvolveram de acordo com leis explícitas; envelheceram e morreram. Elas também estão sujeitas a fenômenos que encerramos sob o nome de 'vida'. A ciência da linguagem é conseqüentemente uma ciência natural; seu método é exatamente o mesmo de qualquer outra ciência natural.

August Schleicher²⁰ (1869) defende que as regras sobre as quais C. Darwin discorre em relação às espécies de animais e plantas são igualmente aplicáveis para os organismos das linguagens, em suas principais características. Os dois pontos principais da teoria darwiniana são a origem das espécies através da ramificação gradual e a preservação dos organismos superiores na luta pela sobrevivência. Tais pontos poderiam ser observados na lingüística quanto à existência de uma língua tronco de onde uma família de línguas tenha surgido e também a sobrevivência de línguas que prorrogam a sua existência à custa de outras que desaparecem.

Neste sentido que, em geral, concorda-se que o mais extraordinário avanço dos estudos lingüísticos do século XIX foi o desenvolvimento do método comparativo²¹. Foi em busca da reconstrução da “Torre de Babel” que os lingüistas – chamados de neogramáticos - superaram os estudos filológicos.

A. Schleicher (1869, apud Casimiro, 2004:165) propõe *apelando aos naturalistas que dêem mais atenção à linguagem (...) não priorizando a investigação fonética, cujo estudo já avançara, mas também à observação e aplicação das variedades lingüísticas no seu significado para a história natural do homem, a partir do princípio da observação.*

Ao comparar a evolução natural das raças, segundo a teoria de Darwin, às ramificações das línguas, A. Schleicher (1869, apud Casimiro, 2004:179-182) concluiu que a expansão das

²⁰ Este autor defende que os lingüistas ou estudiosos da ciência da linguagem podem aprender com a experiência do naturalista. A. Schleicher (1869) afirma que a sua concepção da natureza e existência da língua está, fortemente, influenciada pelas leituras de *A Ciência da Botânica* de Schleiden (1849), *Cartas Fisiológicas* de Carl Vogt (1845-47) dentre outros. (Apud Casimiro, 2004:166)

²¹ A importância do método comparativo resultou na aceitação do princípio de que as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas a seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, de modo a demonstrar que eram “genealogicamente” aparentadas. Em outras palavras, as línguas da Europa e da Ásia tinham se originado de alguma língua mais antiga, à qual fora aplicado o nome de *indo-europeu* ou *proto-indo-europeu*, ou foram reconhecidas como *família de línguas*, cujo tronco comum passou a ser conhecido como língua-mãe. (Consultar Weedwood, 2002:103-106)

variedades lingüísticas ocorreu devido aos seguintes fatores: 1) organização social de poder e força superior aos grupos e sub-grupos menores, isto porque as línguas desses grupos (maiores) evidenciavam branda variação de linguagem e 2) a extinção de multiplicidade de línguas acarretou no desaparecimento de muitas formas intermediárias de dialetos e na modificação do parentesco original das línguas por causa do processo ininterrupto de migração.

Mas, se coube a A. Schelicher (1869) introduzir na lingüística comparativa o modelo de “árvore genealógica” contestada por vários lingüistas, coube a Johannes Schmidt (1872), propor a “teoria da onda”. Segundo Schmidt (in Weedwood, 2004:122-123) as diferentes mudanças lingüísticas se difundirão, como ondas, a partir de um centro político, comercial ou culturalmente importante, ao longo das principais vias de comunicação, mas as sucessivas inovações não cobrirão necessariamente a mesma área de maneira exata. Por conseguinte, não haverá distinção nítida entre dialetos contíguos, mas, em geral, quanto mais distantes forem duas comunidades de fala, mais traços lingüísticos haverá distinguindo-as.

Para os lingüistas do final do século XIX e início do XX, a grande expansão de línguas tais como as das famílias indo-européias, fines, malaio e sul-africanas, ramificaram-se em múltiplas direções, num processo similar ao que Darwin chama de “a luta pela vida” (Schleicher, in Casimiro, 2004:180) , situação em que

as espécies dominantes de grupos dominantes maiores tendem a deixar muitos descendentes modificados para trás, e assim surgem novos sub-grupos. Na proporção que esses surgem, os grupos mais fracos, em consequência de sua herança comum de imperfeição, tendem a uma extinção comum (...)

Isso explica e justifica em grande proporção o estigma do colonizador (Portugal) em considerar a sua cultura e a Língua Portuguesa superiores às línguas bantu. Mas, em contrapartida, a História deve a Humboldt - verdadeiro epígono do Romantismo alemão e herdeiro de Herder - a concepção de que a língua e a cultura estão fortemente entrelaçadas. Humboldt (apud Mira Mateus, 2000:54), defendia que *o espírito de uma nação está contido na língua que fala*. Sob a ótica desse lingüista alemão, existe, portanto, entre língua e pensamento caracterizador de uma nação (ou cultura), uma dialética impulsionadora da elevação do pensamento abstrato, que tem como motor inicial a superioridade da comunidade nacional.

Essa obra, *Sobre a origem das formas gramaticais e sobre a sua influência no desenvolvimento das idéias*, foi apresentada à Academia de Berlim em 1822²².

A contribuição de Humboldt deve-se, sobretudo, aos interesses que a partir de então surgiram no meio lingüístico em relação ao estudo e sistematização de línguas, principalmente, ameríndias. Foi, portanto, já no início do século XX que lingüistas e antropólogos norte-americanos, confrontados com a análise de línguas pouco ou quase nada conhecidas, empenharam-se na defesa das relações entre língua-cultura e língua-pensamento que hoje é conhecido, segundo Mira Mateus (2000:54) como 'relativismo lingüístico'. Dentre esse grupo destacam-se os nomes de Benjamin Lee Whorf e Edward Sapir²³.

As concepções lingüísticas dos defensores da superioridade das línguas a par da superioridade das raças, e o interesse pela sistematização de línguas de povos menos favorecidos política e economicamente, são contribuições de extraordinária valia no campo da historiografia lingüística. Isto porque fornecem diretrizes metodológicas capazes de explicitar o carácter discriminatório reinante entre colonizado e colonizador à época das grandes navegações e exploração do território africano.

Para além disto, garante-nos sustentar a ideologia colonizadora cristã dos registros de lingüistas de Portugal, bem como de outros países interessados no processo de aculturação, inclusive e, principalmente, de confissão religiosa protestante. Neste sentido é que embasamos nosso projeto investigativo de averiguar em que medida e como são delineados os valores sócio-culturais e lingüísticos da cultura e da língua considerada superior nos programas pedagógicos.

1.3.4 – O papel dos programas pedagógicos na legitimação de valores sócio-culturais e lingüísticos

A língua é o principal veículo de transmissão cultural assim como de criação da própria cultura ou como mais apropriadamente enfatizou Humboldt (in Mira Mateus, 2000:54) o *espírito*

²² Em Berlim, 1822, era o tempo da consolidação da nação alemã concebida por Bismark e concretizada na pessoa do imperador Guilherme I, caracterizando-se as nações a partir das respectivas dimensões culturais, uma das quais, a língua, surgia como relevante e aglutinadora. (in Weedwood, 2004:53-4)

²³ O contato de Whorf com Sapir fez com que as posições lingüísticas de ambos fossem agregadas no que se denomina a hipótese de Sapir-Whorf. Entretanto existem diferenças entre uma e outra perspectiva lingüística, essencialmente que, para Sapir, há separação entre língua, raça e cultura. Consultar Mira Mateus (2000:53:60)

de uma nação está contido na língua do povo que a fala. Língua e cultura encontram-se de tal forma entrelaçadas que qualquer estigmatização ou discriminação que ocorra em torno da cultura forçosamente trará implicações lingüísticas.

Em Moçambique, durante o período colonial, o governo ao eleger a Língua Portuguesa como língua de ensino e da administração pretende que, por meio dela, a cultura europeia seja difundida e inculcada aos colonizados. Com efeito, esta atitude implica a formação de uma identidade luso-moçambicana.

Mas, se por um lado, a difusão e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa priorizava identificação do moçambicano com o português, por outro lado, ela promovia segregações sócio-culturais, econômicas e políticas. Ao mesmo tempo funcionava como meio de inclusão e meio de exclusão.

A grande maioria das crianças moçambicanas só viria a ter contato com a Língua Portuguesa numa das escolas missionárias rurais, quando lhe eram oferecidos os rudimentos da leitura e da escrita. Nesse sentido que, a princípio, a língua funcionava como meio de inclusão da criança bantu na cultura portuguesa, seguido de meio de exclusão visto que, fora do ambiente escolar, ela fazia uso de sua língua materna. Desse modo, a criança bantu em idade escolar dificilmente estaria no mesmo nível da criança cuja língua materna era a Língua Portuguesa.

Se cabe à língua a função de assegurar a identidade nacional e/ou formar indivíduos que atendam aos modelos sócio-culturais dos detentores do poder, a ela está reservado o papel de meio e de instrumento na divulgação desses mesmos valores quando da elaboração de programas e de conteúdos pedagógicos. Compreender a função, o papel e a implantação da Língua Portuguesa em Moçambique só é possível se levarmos em conta as diversas abordagens ideológicas já elaboradas nos programas de alfabetização.

A esse propósito que as discussões de Henry Giroux (1983) fornecem importantes subsídios para o desenvolvimento de fundamento crítico para uma análise do conteúdo pedagógico no plano de alfabetização. Ele indica um conjunto de reflexões de incalculável valor sobre a alfabetização e a escolarização, porque aponta como a produção de significados e do saber escolar é determinada por relações amplas de poder. Esse autor, debatendo

principalmente sobre a lógica educacional positivista afirma que (op cit, 58) *a alfabetização (...) submerge sob o peso da ideologia operacional que informa e legitima a lógica da sociedade dominante.*

O conceito de ideologia no plano pedagógico de alfabetização vai exceder à concepção de um simples conjunto específico de doutrinas e significados. É uma noção muito mais dinâmica, que se refere à maneira pela qual significados e idéias são produzidas, mediadas e incorporadas em formas de conhecimento, experiências, artefatos culturais e práticas sociais. Ideologia, então, é um conjunto de doutrinas e ainda o meio através do qual os alfabetizandos apreendem o significado de suas próprias experiências e do mundo em que se encontram. Giroux (op cot, 62), entende que

ideologia, como um sistema de significados inscritos na consciência, em formas culturais ou em experiências vividas, consiste em uma reação dialética com a realidade. Isto é, consiste em uma força mediadora que pode tanto distorcer como iluminar a realidade (...) tratada em termos dialéticos, a ideologia torna-se um construto útil para se entender não somente como a escola produz e sustenta significados (tal como aqueles válidos para a alfabetização), mas também como indivíduos e grupos, em relações concretas, produzem, negociam, modificam e resistem a ela também.

As principais bases desse tipo de ideologia, que predomina nas cartilhas apresentadas nesta dissertação, refletem a lógica das ciências naturais, especialmente dos princípios de predição, eficiência e controle técnico. Sustentando esses interesses, está a noção de que há um método científico unitário que não reconhece distinção entre o mundo físico e o mundo humano.

O conhecimento veiculado no material de ensino-aprendizagem deve ter um fim prático e utilitário. O ensino está subordinado a temas que precisam ser revistos não apenas pelas questões que propõem, mas também pelos temas que ignora e pelas questões que não propõe.

Neste sentido que Giroux (1983:63-64), baseando-se, historicamente, em trabalhos de educadores do século XIX - Franklin Bobbit (1918), W. Chartes (1923), D. S. Snedden (1921), dentre outros - defende que os educadores (pedagogos), baseados no controle industrial,

conceituaram estudantes como matéria-prima, escolas como fábricas e aprendizagem como um subconjunto de objetivos da psicologia comportamental.

Moldadas sob esses princípios, as abordagens da alfabetização, particularmente nas áreas da escrita, da leitura e das práticas da linguagem, existiam quase que exclusivamente dentro de um arcabouço teórico, cujo interesse norteador buscava formas para se alcançar fins pré-estabelecidos.

A leitura era praticamente reduzida por abordagem mecânica, abstraída de temas cruciais, baseados nos modelos behavioristas de pedagogia. Nessa visão, a leitura é definida através de uma ênfase no domínio de certas formas de conhecimento, alinhada a um processo de compreensão que se reduz à aprendizagem de conteúdo julgado apropriado aos “civilizados”, ou seja, aos valores da elite dominante. O que é considerado conhecimento adequado, refere-se aos clássicos da literatura ocidental.

Além dessa noção que reduz a leitura a uma forma pedagógica de reproduzir os valores e a ideologia da cultura dominante, há uma outra noção paralela que se move em busca de um processo rudimentar de leitura, qual seja, desenvolver no alfabetizando a habilidade na identificação de palavras e introduzi-las no seu universo intelectual. O conjunto de palavras previamente escolhidas vão oferecer ao alfabetizando reconhecer e inculcar os valores sócio-culturais dominantes: o estilo, o gosto, atitudes e cultura da classe dominante.

A escrita é também encaminhada nessa direção, através de uma abordagem extremamente formalista, caracterizada exclusivamente por regras ortográficas e prosódicas. A linguagem acompanha essa mesma estrutura caracterizadora da pedagogia positivista, cuja expressão deve ser manifestada pela história de experiências vividas. Para Giroux (1983:66), *essas práticas freqüentemente pretendem afirmar a identidade para dar significado à sociedade mais ampla. (...) são baseadas naquilo que pode ser chamado de afinidade seletiva.*

As práticas então da leitura, da escrita e da linguagem são elementos fundamentais para formação de identidades e é mediada dentro de contextos sócio-ideológicos culturais como a família, a escola e o trabalho. Entendendo-se que na concepção da cultura ocidental é a família o alicerce para construção do homem ideal à pátria.

Em essência, à medida que os programas e conteúdos pedagógicos são desenvolvidos dando ênfase à formação de identidades, o alfabetizando vai incorporando o padrão ideal e idealizado de cidadão. Para os alfabetizados da classe dominante que já trazem da família tais conceitos, os conteúdos pedagógicos servem para ratificar o padrão social vigente, enquanto para os da classe dominada, esses padrões servem para legitimar a ideologia sócio-cultural preferida.

O que é priorizado na escola é por excelência a cultura das classes privilegiadas, cujo exercício pedagógico tanto serve para produzir como para reprimir identidades culturais. À medida que tais valores vão sendo propagados pelos conteúdos pedagógicos vai, implicitamente, permitindo o florescer do germe das radicais diferenças: preconceitos e discriminações referentes à raça, ao credo religioso, ao sexo, à classe social, dentre outros, conforme os dizeres de James Donald (s/d, apud Giroux, 1983:67):

O poder realmente significativo da escola não é (simplesmente de reprimir, mas o de produzir identidades culturais. Através de suas práticas, a escola estabelece uma hierarquia de valores por diferentes formas de conhecimento, linguagem e gosto e é dentro de tais regimes discursivos que as pessoas formam sua ordem subjetiva.

As questões ora sublinhadas conduzem à compreensão de que a escola funciona como agente dos valores sócio-culturais padronizados, cujo objetivo é preparar o educando para as oportunidades políticas, sociais e econômicas na sociedade mais ampla. Nessa visão que o estudo do ensino-aprendizagem rudimentar (ou alfabetização) é capaz de na sua simplicidade fornecer um excelente ponto para discussão de como a língua joga um papel catalisador na sociedade. Ou conforme registrou Foucault (1972, apud Giroux, 1983:60):

cada sistema de educação é um meio político para manter ou para modificar a apropriação do discurso ... o que é um sistema educacional, afinal, senão a ritualização da palavra, a qualificação de alguns papéis fixos para interlocutores e a distribuição e apropriação do discurso, com toda a sua aprendizagem e seus poderes?

Sendo assim, reservamos o capítulo II para descrevermos ainda que brevemente os principais acontecimentos que nortearam a política colonizadora tendo em vista a nacionalização e civilização do moçambicano (negro) por meio do ensino da Língua Portuguesa.

CAPÍTULO II - PANORAMA HISTÓRICO, SÓCIO-EDUCACIONAL E LINGÜÍSTICO DE MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL

2.1 – Moçambique: aspectos culturais e lingüísticos

Moçambique localiza-se na costa sudeste do continente africano, tendo como limites a Leste o Oceano Índico, a Norte a Tânzania, o Malawi e a Zâmbia, a Oeste o Zimbábwe e a África do Sul e a Sul a Swazilândia.



Fig. 1 Fonte: Instituto Nacional de Estatística. II Recenseamento Geral da População e Habitação, 1997. Resultados definitivos. Maputo

Os povos primitivos de Moçambique foram os *Bosquimanos*. Entre os anos 200 -300 d.C. ocorreram as grandes migrações de povos Bantu²⁴, oriundos da região dos grandes Lagos a norte que empurrou os povos locais para regiões mais pobres. Os povos Bantu que, não

²⁴ **Bantu** – Segundo Lopes, (2004:29), investigadores contemporâneos defendem que as origens dos bantus são exatamente (...) ao longo da fronteira entre a Nigéria e os Camarões, e demonstram que o seu início deve ter ocorrido por volta do ano 300 a.n.e. Vários estudiosos mostraram que, em finais do século XVIII, as línguas da região da África Austral eram muito semelhantes (...) o alemão Wilhelm Bleek, em 1862 atribuiu o nome de *bantu* a esta família de línguas. A raiz *-ntu* (homem) pertence à classe nominal pessoal em que o prefixo singular é *mu-* e o plural é *ba-*. Assim, *mntu* é 'homem' e *bantu* é 'homens', tendo sido este último termo adoptado por Bleek para designar a família das línguas.

constituindo uma raça específica, mas um conjunto de grupos com uma cultura comum e uma linguagem similar, estão na origem das etnias dominantes, quais sejam, os *Aianas*, os *Macuas*, os *Angones*, os *Nhanjas*, os *Tongas*, os *Bitongas* e os *Muchopes*, que se distribuem por esta ordem de Norte para Sul do País, tais grupos estão ainda divididos em sub-grupos.

Além dos descendentes desses grupos devem-se salientar as comunidades *Swahilis* instaladas em áreas costeiras e responsáveis pela introdução do Islamismo no País; os Indianos e os Europeus estão dispersos por todo o território. Atualmente, a população moçambicana é da ordem dos 20 milhões de habitantes dos quais cerca de 30% vivem nos principais centros urbanos, de que se destacam Maputo, Beira e Nampula.

Como território de etnias múltiplas, Moçambique é um país não só multiétnico, mas multilingüe e multicultural. Segundo Lopes (2004:18),

para além do Português que é a língua oficial, e das línguas asiáticas (como o Gujarete, Memane, Hindi e Urdu) que são também faladas nativamente por vários moçambicanos, a grande maioria das línguas faladas em Moçambique pertence ao grupo bantu. Estas são línguas indígenas e constituem o principal estrato lingüístico, tanto com respeito ao número de falantes como em termos da distribuição das línguas pelo território.

A Língua Portuguesa é o meio de comunicação nas áreas da administração e educação, e tem também sido referida como símbolo da unidade nacional²⁵. Em Moçambique cerca de 4,8% da população total têm-na como língua materna e constituem uma significativa percentagem de 17,7% de falantes na cidade de Maputo. Segundo esse autor, mais de 90% dos falantes de Língua Portuguesa como língua primeira estão instalados na cidade de Maputo, ao passo que 78% dos falantes *bantu* como língua primeira estão localizados no campo.

A Língua Portuguesa em Moçambique tem o estatuto de língua oficial, sendo falada essencialmente como língua segunda por uma pequena parte da população. Devido ao prestígio associado a ela, o número de falantes tem aumentado consideravelmente após a independência do país (1975). Segundo Gonçalves (2000), o Censo de 1980 – no conjunto das línguas faladas

²⁵ Segundo Lopes, (2004:28), em Moçambique, *ao português reservam-se as designações genéricas de língua oficial ou de unidade nacional, mas nunca a de língua nacional e muito menos a de língua moçambicana.*

em Moçambique – num total aproximado de vinte²⁶ línguas, maioritariamente do grupo bantu – a Língua Portuguesa era falada por cerca de 25% da população, e constituía a língua materna de pouco mais de 1% dos falantes. Segundo Lopes (2002:51), em 1998, esta percentagem elevou-se para 3%. O Censo de 1997, fixa em 39,6% a percentagem de falantes de Língua Portuguesa. E, de acordo com este mesmo autor, (op cit), *54% da população não fala ou não conhece a língua portuguesa.*

A estatística revela um aumento significativo de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda. Para Lopes (2002:24),

na realidade, a proficiência nesta língua constitui uma verdadeira marca de pertença à elite que, embora muito pequena em termos numéricos, detém vários poderes de controlos, designadamente o poder político, estatuto sócio-económico, em média elevado, acesso facilitado a uma melhor educação e laços privilegiados com o estrangeiro.

Naturalmente, o fato de Moçambique ser um país de elevada diversidade lingüística torna difícil a elaboração de programas pedagógicos pertinentes às situações de bilingüismo generalizado. Se bem que o sistema político de Educação²⁷ em Moçambique tem-se empenhado a respeito, pois a grande maioria da população tem como língua primeira (ou materna) uma das línguas bantu. O que agrava ainda mais a situação pedagógica é o expressivo número de línguas do tronco bantu, quais sejam, *Emakhuwa, Cisena, Xichangana, Elomwe, Echuwabo, Cishona, Xitswa, Xironga, Cinyanja, Cinyngwe, Cicopi, Ciyao, Shimakonde, Gitonga, Ekoti, Kimwani, Kiswahili, Swazi, Cisenga e Zulu*, conforme demonstra o mapa abaixo (apud Lopes, 2004:32)

²⁶ Em Moçambique, há dados divergentes quanto ao número exato das línguas do tronco bantu, Lopes (2004:23) faz o seguinte comentário: *ninguém foi ou é capaz de dizer exactamente quantas línguas e variantes bantu são faladas em Moçambique, principalmente porque ainda não foi realizado nenhum estudo dialectológico de grande escala nesta parte do mundo.(...)* Este autor, citando Prah (1993), deixa registrado que *é preciso definir, de modo claro, o conceito de 'língua' com respeito à situação moçambicana. Seria este conceito utilizado no sentido político, lingüístico ou ambos? Tipicamente, várias 'línguas' no sentido político, podem ser dialectos de uma só língua no sentido lingüístico.* Ainda, citando Dixon (1997), lembra que *muitas das supostas diferenças não são diferenças entre línguas em si, mas diferenças dialectais com profundos níveis de inteligibilidade mútua.*

²⁷ Sobre o bilingüismo em Moçambique e as propostas pedagógicas para as escolas, principalmente, nas primeiras classes, consultar Lopes (2004) e Gonçalves (2000). Estes autores apontam as dificuldades no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda e discutem tais dificuldades no âmbito socio-lingüístico.

B.

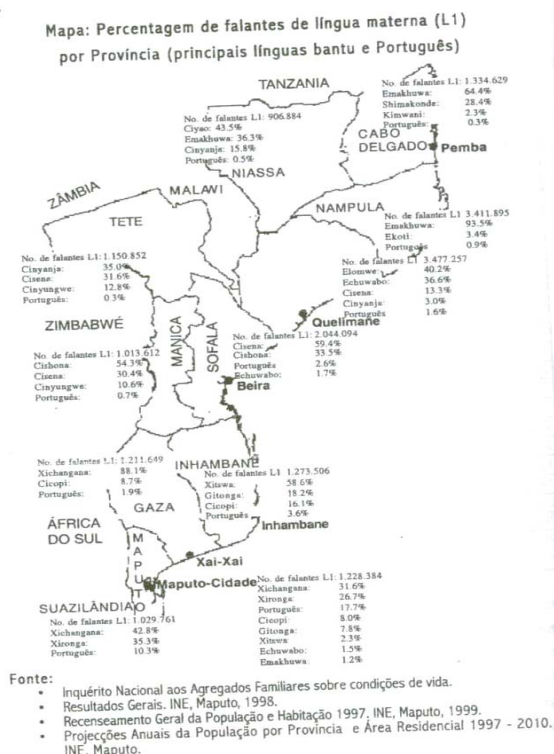


Fig. 2 – Mapa lingüístico de Moçambique (Lopes:2004)

Segundo Lopes (2004:20-26), nenhuma destas línguas bantu apresentam número expressivo de falantes, para que possam ocupar o papel de língua oficial. De acordo com este autor, à época da Independência política, a Língua Portuguesa foi adotada como língua oficial porque, nos dizeres da FRELIMO, *escolher uma das línguas moçambicanas seria uma opção arbitrária que poderia ter sérias conseqüências*.

Dentre as línguas bantu, a *Emakhuwa* é a que apresentou maior expressividade quanto ao número de falantes – 25% do total de línguas maternas. Entretanto, trata-se de percentagem inexpressiva a título de oficialização, pois define a noção de elevada diversidade lingüística como sendo, de acordo com Robinson (Lopes, op.cit.),

o caso em que uma percentagem não superior a 50% da população fala a mesma língua. (...) uma hierarquização do grau de diversidade lingüística não sentido em que negava aos povos subjugados a

liberdade de disporem de si próprios em todos os níveis: político, sócio-econômico, religioso e lingüístico.

deve ter por base o número total das línguas num dado país, mas sim a percentagem da população que fala a língua tomada singularmente.

Com efeito, a diversidade lingüística em Moçambique tem suscitado polémicas, principalmente, a nível de escolarização, onde se questiona sobre qual a metodologia mais adequada e eficaz para a alfabetização. Se a criança deve ser iniciada logo nas primeiras classes na Língua Portuguesa; se a alfabetização deve ser realizada, simultaneamente, nas duas línguas – bantu e Português – ou se a alfabetização deve ser em língua materna e posteriormente em Língua Portuguesa (L2).

Os lingüistas moçambicanos e demais profissionais da Educação, da Psicologia e áreas afins, em geral divergem sobre o assunto. Há os que defendem o modelo de bilingüismo inicial e os que defendem o modelo de transição gradual. Lopes (2002:54) defende o modelo de bilingüismo inicial, i.e., *a mudança para o Português como língua de ensino, ocorre depois de um período em que o Português, juntamente com a língua bantu, tenha já sido utilizado como co-língua de ensino.*

No tocante às diversidades étnico-lingüísticas, enquadra-se ainda a difusão da Língua Inglesa²⁸ em Moçambique. Há quem indague sobre a possibilidade de ela ocupar o lugar de língua oficial. Contudo, para Lopes (2002:20), a substituição é irrealista. De acordo com esse autor, os jovens principalmente, vêem no Inglês um instrumento útil para uma interação mais ampla a nível regional e internacional, bem como um instrumento facilitador na consulta a acervos. Em Moçambique há um número expressivo de publicações em Língua Inglesa, como exemplo, a biblioteca da Universidade Eduardo Mondlane, cerca de 65% da literatura técnica e científica só está disponível nessa língua.

Designadamente, Moçambique enquanto país multilingüe, onde a língua do colonizador ganhou estatuto de língua oficial, é motivo de incentivo e de promoção de investigações científicas em todas as áreas do saber. Afora isto, Moçambique está hoje entre os países

²⁸ Parafraseando Lobato (1996), o comércio na costa africana acabou por despertar o interesse das potências europeias como holandeses e ingleses que em 1645 buscaram um acordo comercial. Impossibilitados de fazê-lo, em 1650, tentaram introduzir-se no porto de Moçambique. Em 1686, o comércio português no sul da ilha foi suspenso devido à concorrência inglesa na área têxtil. Os ingleses contribuíram para a alteração dos hábitos e padrões de consumo dos povos africanos da costa meridional de Moçambique. Dessa forma, foi introduzida a língua inglesa.

lusófonos como ex-colônias de Portugal, junto com Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, países esses que integram a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Apesar dos recentes progressos apresentados no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique, há uma preocupação generalizada em torno daqueles que, nos dizeres de Mira Mateus (2000:25), detêm o poder e podem *segundo um ato de vontade política distribuir esse bem por toda a nação*.

2.2 – O encontro da Língua Portuguesa com as línguas bantu

2.2.1. A chegada dos portugueses e a busca de interlocução do século XVI ao XIX

A Língua Portuguesa entra no território moçambicano em finais do século XV quando Vasco da Gama, em viagem realizada à Índia, cruza o Cabo chegando e aportando em Moçambique. Segundo Butselaar (1987:19), este desbravador português, admirado com a beleza da ilha²⁹ de Moçambique, *apodera-se dela para a coroa de Portugal*. A ilha³⁰ transformou-se em escala obrigatória para a travessia do Oceano Índico. O ano de 1498 é o marco inicial da colonização portuguesa e, conseqüentemente, o marco da presença da Língua Portuguesa em Moçambique.

A História registra que a Língua Portuguesa à época dos “Descobrimentos” foi *língua de expansão* cuja difusão ocorria na comercialização, na dominação dos escravos e na dilatação da fé e na construção do império. De acordo com Valkoff (apud Gonçalves, 2000) e Mira Mateus (1999:17), na segunda metade do século XV, o Português tinha o estatuto de *língua franca* nos portos da Índia e do sudeste asiático. Depois dessa época áurea, reforçou em

²⁹ Segundo Lopes (2004:15-6), é comum historiadores referirem-se a Moçambique como uma ilha. Para ele, o fato pode ser até compreensível devido ao *papel historicamente relevante que coube à ilha chamada de Moçambique. (...) Esta ilha está situada entre os paralelos 14 e 16 graus de latitude, no Oceano Índico, mesmo junto ao continente africano. O país, como um todo, pode ser facilmente detectado em qualquer mapa de África (...)* Um outro motivo aventado por Lopes é o fato de *que ainda se estuda pouco Moçambique, apesar de uma certa atracção que exerce sobre estudiosos estrangeiros*.

³⁰ Segundo Butselaar (1987:19), Vasco da Gama era o primeiro português a pôr o pé em Moçambique nas proximidades da Baía de Delagoa. Continua sua viagem em direção ao norte e descobre a beleza e a cultura da Ilha de Moçambique. Depois de ser informado de que os habitantes da ilha não são cristãos, mas mulçumanos, manda bombardear a cidade e apodera-se dela para a coroa de Portugal. Bem depressa os portugueses compreendem o valor dum entreposto comercial na costa de Moçambique, etapa na longa viagem para a Índia e na perigosa penetração para o interior do continente.

África o papel de *língua de subjugação cultural*, passando à *língua de unidade nacional* em Moçambique à época da independência (1975).

No período compreendido entre 1502 e 1860, segundo Dias (2002:108-110) não se pode falar de contato entre a Língua Portuguesa e as línguas bantu em Moçambique, visto que os mercadores não se misturavam à população local. Esses para negociação preferiam a comunicação por meio de intérpretes e tradutores.

Durante os séculos XVI e XVII, (Gonçalves, 2000, apud Newitt:1998) refere que a presença portuguesa se fez sentir no litoral de Moçambique, assim como ao longo do vale do Zambeze, em Sofala e Tete, sobretudo através da atividade comercial. Segundo a autora supra citada, embora não se disponha de informação documentada, é pouco provável que tenha chegado a existir focos importantes de uso da Língua Portuguesa, isto porque, a presença portuguesa deixara marcas indeléveis na estrutura social e econômica local. Outro ponto fundamental a este respeito é a forte resistência cultural das populações bantu à penetração portuguesa. Em Moçambique, a penetração portuguesa fora muito mais difícil do que em Angola, devido à presença anterior do islaminismo, principalmente, no norte do país.

De acordo com Ferreira (1977:55) *Vasco da Gama falava de um povo com uma cultura muito mais avançada que a portuguesa e mencionava a existência de uma elite local, principalmente swahili, que vivia em cidades administradas por árabes que tinham divulgado a sua cultura e religião.*

Por esta razão que nos contatos entre portugueses e moçambicanos, segundo Dias (2002:108-10) estes faziam uso de *uma forma 'híbrida' da Língua Portuguesa, uma espécie de pidgin rudimentar e instável. (...) ou a comunicação inicial se realizava por uma espécie de 'jargão náutico'*³¹ *que era usual entre marinheiros (mercadores portugueses, árabes e africanos) e populações do Litoral.*

³¹ Jargão náutico é uma espécie de falar próprio dos marinheiros para a comunicação com pessoas de várias nacionalidades. Houve, possivelmente em Moçambique, o surgimento de um “jargão Português convencionalizado” – termo utilizado pela primeira vez por Blommfield em 1933 – que era uma convergência lingüística mútua. Deste período, com base em alguns gramáticos portugueses tais como João de Barros e Luís de Matos, Dias (2002:111-2) levanta a hipótese de que a língua portuguesa em África começou a sofrer um processo de transformações a partir do século XVI. Segundo Gonçalves (2000) a variedade moçambicana da Língua Portuguesa por estudos sistemáticos apresenta registros de neologismos de origem bantu no início do século XX - 1911-30 -, que sobrevivem até hoje, século XXI. Quais sejam estes neologismos: milando (confusão), lobolo (tributo pago pelo noivo aos pais da noiva), mulungo (branco). Convém lembrar que a caracterização do fenômeno lingüístico – variante moçambicana do Português - ocorrido nos primeiros tempos de colonização ainda não apresenta estudo sistemático.

Durante esta fase inicial de contatos entre as populações local e portuguesa a aquisição da Língua Portuguesa foi feita de forma espontânea tanto em contexto familiar quanto em contatos comerciais. A Igreja nesse período não aparece como o principal veículo de difusão da Língua Portuguesa, apesar de haver por parte das autoridades da Metrópole, a preocupação em difundir a língua a par da evangelização.

Todavia a Igreja³² viria a dar uma importante sustentação ideológica à penetração e colonização portuguesa em África. Contudo, a sua presença e atividades evangelizadoras encontraram forte resistência na maioria das populações africanas especialmente em Moçambique.

Os padres portugueses estabeleceram-se, principalmente nas fortalezas de Sofala e na Ilha de Moçambique, seguindo quase sempre, as pegadas dos mercadores em direção ao interior. Os primeiros padres católicos a chegarem à Ilha foram os jesuítas, em 1560. De acordo com Gómez (1999:29), *a resistência que os padres encontraram nas populações africanas foi de tal ordem, que os jesuítas se retiraram de Moçambique em 1572, só regressando em 1607.*

Embora os primeiros padres missionários tenham aliado à catequese uma certa atividade educativa a fim de conservar os indígenas na nova religião, esta incipiente ação missionária não vingou. O motivo do insucesso deve-se ao colapso da autoridade portuguesa no Zambese (1590), à hostilidade dos moçambicanos, às doenças e à corrupção moral – dos padres³³ e dos colonos portugueses. Sobre a resistência dos moçambicanos, a história registra,

³² O envolvimento da Igreja Católica Romana nas “descobertas” deve-se ao anseio do príncipe Henrique, o Navegador (1394-1460), alargar os horizontes de seu país – Portugal – recentemente libertado do poder mulçumano. Os motivos que se atribuem para organizar as viagens à África e outras partes do mundo, mostram bem suas qualidades práticas e seus sentimentos religiosos. A razão fundamental de todo o empreendimento foi o desenvolvimento do comércio e a propagação da fé cristã. Mas, nos dizeres de Butselaar (1987:18-9), *não tenhamos ilusões. (...) trata-se antes duma organização da defesa de Portugal contra o poder mulçumano.(...) a lenda de que um certo padre João governava o reino cristão no coração de África, despertava a esperança de se formar uma liga internacional cristã para defesa, em face das aspirações territoriais e comerciais dos mulçumanos. (...) A intervenção do Papa para aplanar as dificuldades entre a Espanha e Portugal, quanto à divisão do mundo, reforçava a vocação natural de evangelização dos povos pagãos de países não cristãos, vinda desde a Idade Média da relação entre Estado e Igreja.*

³³ Sobre a degradação moral dos padres deste período em Moçambique, a História registra o envolvimento dos padres nos sistemas de prazo e no tráfico de escravos. Muitos padres (inclusive padres goeses) eram jovens e não

segundo Henriksen (apud Butselaar, 1977:10) que após receber o batismo e o nome de Sebastião, o rei da corte Mutapa Nogomo muda de opinião quanto ao cristianismo em virtude dos interesses altruístas dos europeus. O rei manda degolar o Padre Silveira e expulsa os portugueses visto perceber o real perigo da presença colonialista para a sua autoridade; a atitude do rei suscitou júbilo entre os concorrentes muçulmanos.

Não é de se estranhar que, nos fins do século XVIII, o número de cristãos em Moçambique era de 2141, diminuindo ano a ano. Os padres, tendo já lhes desaparecido a inspiração religiosa, limitavam-se a batizarem os africanos que se encontravam em perigo de morte ou partindo para o cativo.

Até o século XVIII como visto, as comunidades – portuguesa e bantu – estavam separadas lingüística, cultural e até geograficamente (habitavam em regiões diferentes, ou seja, os portugueses em algumas zonas costeiras e os moçambicanos noutras zonas costeiras e no interior). Uns praticavam a Língua Portuguesa e outros as línguas bantu, não havia um bilingüismo generalizado

Nessa ocasião, Portugal estivera mais voltado para o Brasil do que para a África, por isso não houve interesse em promover o desenvolvimento sócio-econômico e educacional nos territórios ultramarinos. Além do que o grande comércio entre a África e países da Europa foi o alarmante número de escravos transportados para principalmente o Brasil.

O despertar mundial para os nocivos efeitos da escravidão, a ascensão econômica da burguesia e a proliferação de indústrias compuseram um cenário sobre o qual países como a Inglaterra exigiam de Portugal a iniciativa de tomar posse, definitivamente, de suas colônias ultramarinas e de investir nelas. Os países colonialistas deveriam atender às determinações da ONU (Organização das Nações Unidas) e encaminhar suas colônias para a independência, assim como atender as exigências da Conferência de Berlim (1884-85) que juntas contribuíram em larga medida para mudança do quadro socioeconômico, cultural e religioso das províncias africanas. Se bem que em Moçambique praticamente nada se concretizou de fato para a ascensão da população nativa.

mostravam interesse e nem dedicação à causa missionária. Perante as incertezas da vida, num ambiente hostil e propenso a doenças, os padres missionários, da mesma forma que os colonos, procuravam segurança no acúmulo de riquezas. (Sobre a ação missionária da Igreja Católica no período colonial dos séculos XV, XVI e XVII consultar Gómez (1999); Newitt (1997), Hedges (1999).

2.2.2 – A partilha da África e a Educação em Moçambique no século XX

A partir de fins do século XIX Portugal procura assegurar sua presença em Moçambique e nas suas demais colônias africanas, principalmente por questões políticas a nível internacional como veremos a seguir. Isto corresponde a que em Moçambique a Língua Portuguesa coexistia (e coexiste) sem conflitos com as demais línguas bantu logo, o processo de difusão andava a passos muito curtos.

A nível da educação formal³⁴, *a documentação disponível revela que, em 1890, havia uma única escola primária em todo o país.* (apud Gonçalves, 2000) Sendo a escola a força motora na difusão e propagação da língua é coerente encontrar neste período um número irrisório de falantes de Língua Portuguesa. Para além disto, verifica-se o fraco desenvolvimento da catequese católica que afora a evangelização deveria desenvolver o uso da língua do colonizador, conforme ocorrera no Brasil. Em relação à influência cultural, também o poder da Igreja Católica foi inversamente proporcional ao seu poder e interesse sócio-econômico como visto anteriormente.

Quais foram então as razões que conduziram Portugal e a Europa a prestar esta atenção súbita à África, no final do século XIX, considerando-se que Vasco da Gama chegara à ilha de Moçambique em 1498? Os motivos são diversos.

Após abolir a escravidão, mas deixar o negro jazer na ignorância e miséria, não parecia corresponder às elevadas idéias que tinha contribuído para a libertação inicial. Era preciso levar a civilização aos africanos, para assim coroar a grande obra emancipadora. Os missionários foram os primeiros que sentiram esse impulso. Em países como a Grã-Bretanha, muitos meios eram sensíveis às necessidades da África, e, entre as comunidades protestantes, muitas consideravam como sua missão principal levar a mensagem de Cristo à África.

Após 1870, quando se desenvolve o surto do colonialismo, pois a Europa tinha saído de um período muito longo de concentração nacional, por isso ela carecia de elasticidade política e este ideal só podia realizar-se fora do continente europeu. O sistema de alianças que

³⁴ Educação formal é o tipo de educação legislada para Portugal e suas províncias ultramarinas: ensino elementar ou adaptação; ensino primário, ensino secundário e liceal.

dividia a Europa e mantinha, até certo ponto, o seu equilíbrio, a única expansão concebível era extra-continental, quer dizer, na África, pois nenhum outro continente oferecia possibilidades de o espírito europeu afirmar sua capacidade criadora e seu engenho técnico. Segundo a visão européia, (apud Pattee, 1959:11) a *África era mal conhecida, de população escassa, sem tradições nacionais e com pouca resistência*.

A demarcação do continente africano consistiu numa partilha de territórios sem levar em conta a cultura local, nos seus usos, costumes, língua e religião. Uma das disposições mais importantes e que influiu sobre a situação da África portuguesa foi o artigo VI da Conferência de Berlim (apud Pattee, 1959:11), cujo fragmento transcrevemos aqui:

Todas as potências com direitos de soberania ou influência nos ditos territórios se comprometem a velar pela conservação das populações indígenas e pelo melhoramento das suas condições materiais e morais; a colaborar na supressão da escravatura e sobretudo do tráfico negreiro. As nações protegerão e favorecerão, sem distinção de nacionalidade nem de culto, todas as instituições e empresas religiosas, científicas e humanitárias criadas e organizadas com esse fim ou cuja finalidade seja a instrução dos indígenas, e procurarão fazer que estes compreendam as vantagens da civilização. (...) A liberdade de consciência e a tolerância religiosa são expressamente garantidas aos indígenas, tal como aos nacionais e estrangeiros.

Desde então, igrejas de outras denominações estavam autorizadas a difundir sua fé religiosa em África. Isto significava que as missões protestantes adquiriram liberdade para professar sua fé cristã no continente africano. Com relação a tal exigência, o Ultramar, em meados do século XX (José Júlio, 1960:120-1), traz à tona a razão de Portugal ter acatado de imediato à ordem estabelecida, eis o texto:

Tal como se verificou em Angola, os principais progressos do protestantismo, os passos decisivos para a implantação definitiva em Moçambique, foram dados parte em alguns anos que antecedem a Conferência de Berlim, mas sobretudo nos anos em que ela se realizou (1884-1885) e no decênio seguinte. Uma vez estabelecidas ao abrigo do Acto Geral de Berlim, não mais nos seria possível – e menos ainda depois da Conferência de Saint-Germain-em-Lay -, a nós, que somos uma pequena potência militar, impedir o assalto organizado das fortes, activas e eficazes sociedades missionárias protestantes.

Após a Conferência de Berlim (1884-1885), foram definidas novas formas de relacionamento entre as potências europeias e os territórios colonizados, o que, em Moçambique, se traduziu na delimitação de fronteiras e na ocupação militar, administrativa e econômica.

Com relação à Educação, o século XIX em Portugal, foi marcado por avanços e recuos no campo do ensino em todos os seus níveis. Sucederam-se reformas que raramente passaram dos textos legislativos. Segundo Fernandes (1978:93), *o sistema escolar português não ultrapassou por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses econômicos e culturais da burguesia. Nunca se alcançou a democratização real da Educação e da Instrução.*

Dentro deste contexto, Portugal chega ao final do século XIX e início do século XX, como um país rural. A população não atingia aos 5,5 milhões de habitantes, dos quais cerca de 4,5 milhões viviam no campo. A população urbana estava principalmente concentrada nas duas maiores cidades (Lisboa e Porto). Predominantemente país rural, $\frac{3}{4}$ dos seus habitantes não sabiam ler nem escrever. Em muitas regiões, os padres e os professores da instrução primária eram os únicos agentes culturais, o que lhes concedia um estatuto social muito importante.

Foram esses professores, padres e pedagogos que envidaram esforços na preparação de material de alfabetização, dadas as novas exigências nacionais e internacionais do setor industrial. Essa busca por modelos rápidos, eficazes e econômicos de instrução em (na) Língua Portuguesa permitiu que, em 1876, João de Deus publicasse a *Cartilha Maternal*, graças a qual milhares de portugueses aprenderiam a ler. A cartilha de João de Deus foi enviada para o Brasil e províncias ultramarinas como combate ao analfabetismo generalizado, conforme veremos no capítulo III desta dissertação.

Se durante o século XIX a Igreja Católica Romana tinha perdido muito da sua influência, no início do século XX essa situação se modificaria em virtude da efetiva ação colonizadora de Portugal Continental em Moçambique e demais províncias ultramarinas. A Educação e essencialmente o ensino para indígenas estava a cargo dos padres missionários católicos, cuja ação na obra civilizadora estava centrada na divulgação da Língua Portuguesa e da catequese.

2.3 – A política do governo colonial e o ensino de Língua Portuguesa

2.3.1 – O ensino no período republicano e os reflexos em Moçambique

Em 1901, a lei de um decreto do ministro Hintze Ribeiro³⁵ autoriza o regresso dos religiosos desde que a sua ação não ultrapasse o quadro *educativo e caritativo*. A reforma educacional deste ministro foi importante por dois motivos: porque a sua concepção se integra perfeitamente no espírito pedagógico do século XX e porque cada medida da reforma é precedida de um relatório e é confrontada e justificada com um estudo comparativo da situação em outros países.

Hintze Ribeiro escreve no relatório preliminar: *a abertura de uma escola não faz nem nunca fará fechar uma prisão; assim como o bem-estar material não está intimamente ligado, nem é fatalmente proporcional ao grau de instrução do povo.*

Para os republicanos, ao contrário, a instrução é sempre a causa mais direta e a mais imediata da prosperidade de um país. Os dirigentes republicanos tendo compreendido a importância do papel que os professores primários poderiam desempenhar no país, apoiaram-nos, prometendo-lhes uma melhoria de condições com o regime republicano.

Durante a Primeira República, foi produzida uma enorme quantidade de legislação sobre o ensino, mas o documento fundamental foi a reforma de 1911. Foi obra de João de Barros e João de Deus Ramos (filho de João de Deus), deixando como realização mais significativa os Jardins-Escola João de Deus³⁶, embora particulares.

Sob a influência dos republicanos, desenvolve-se outro movimento associativo favorável à instrução primária e popular, que terá uma grande importância na História da Educação em Portugal até ao Estado Novo – 1926. Não obstante às legislações e propostas do Ministério da Instrução Pública e aos Jardins-escola, durante o período republicano, menos de

³⁵ Reforma da Instrução Primária, a 24.12.1901. Este texto legislativo marca os dez últimos anos da Monarquia em Portugal. (apud Mota, s/d)

³⁶ Sobre os jardins-escola neste período, a obra de Ferreira Gomes traz excelente contribuição a nível histórico e educacional.

um terço das crianças portuguesas freqüentava a escola primária e dessas, apenas 4% ingressavam no Liceu.

O analfabetismo não imperava apenas em Portugal, também as províncias ultramarinas sofriam com a ausência de programas pedagógicos e de escolas, principalmente, nas zonas rurais. Há de se ressaltar que as várias etnias africanas e o multilinguismo constituíram barreiras praticamente insuperáveis dada a falta de professores bilíngües (português e bantu); a discriminação sócio-cultural e a escassez de programas e de profissionais bem preparados para o ensino em todos os níveis.

Em meio às circunstâncias contrárias à (trans)formação dos moçambicanos é que as Missões Protestantes sobressaíram-se às Missões Católicas tendo como alvo um ensino que começava pela alfabetização em língua bantu seguindo-se ou em simultâneo ao da Língua Portuguesa. O ensino protestante destinado aos indígenas das colônias estava embasado na doutrina de fé cristã, iniciando-se pela assistência social e médica, pois, segundo seus missionários só se atinge a alma depois dos cuidados com o corpo.

Nesse contexto, verifica-se que até antes de 1885, a teoria de “assimilação”, segundo a qual os africanos deveriam ser governados pela mesma lei e condições que se aplicavam aos cidadãos portugueses, teve alguma expressão real para uma reduzida minoria em Moçambique. Nesse período, as famílias mestiças e os assimilados negros tiveram um papel importante na expansão do comércio, administração e cultura portuguesa no país.

Entretanto, o quadro modificara-se radicalmente no período de 1885-1930, devido à migração de colonos brancos à procura de oportunidades de trabalho nos vários ramos do comércio, valendo-se de seus privilégios políticos para assegurar as melhores posições. Como exemplo, através de um sistema de licenças oficiais, a Câmara Municipal de Lourenço Marques impusera controles discriminatórios que, cada vez mais, impediram aos comerciantes africanos (negros) o acesso ao mercado central.

No que diz respeito aos assimilados e mulatos, a nível constitucional³⁷, o governo português impetrou uma série de leis dentre as quais a necessidade de portarem um documento, a exemplo dos moçambicanos (negros), que declarasse e comprovasse o seu direito de cidadania portuguesa e que não eram 'indígenas'.

De modo geral, a exigência desse documento para os historiadores contemporâneos tornou-se uma justificação ideológica do colonialismo, através da qual se pretendia esconder as barreiras raciais, ou seja, tratou-se de racismo institucionalizado. Em paralelo, a evolução da pequena burguesia moçambicana foi também influenciada pela forma de educação disponível e, particularmente, pela expansão das igrejas protestantes.

Se por um lado, Portugal legisla e reforça a discriminação na tentativa de travar o desenvolvimento sócio-político e econômico da população moçambicana por meio de documento exigindo a condição de "assimilado", por outro lado, as missões protestantes procuravam disciplinar os seus crentes sobre questões que colocavam a questão da superioridade étnica. Segundo Henri Junod (apud Butselaar, 1987:130-31), o missionário Paul Berthoud

dava especial atenção à disciplina. (...) É também muito severo com relação aos casamentos chamados 'casamentos africanos' dos brancos, fórmula de casamento temporário cuja validade não ultrapassava o fim da permanência do 'marido' em África. (...) o problema destas uniões temporárias faz dentro em breve surgir a situação das cristãs mestiças. Estas raparigas estão imbuídas dum 'espírito de casta'.. Convencidas da sua superioridade pedem um lugar à parte na igreja. Também se constata que se recusam a casar com africanos.

Note-se que o espírito etnocêntrico europeu já havia influenciado parte da população moçambicana (negra) e esses também requeriam seus privilégios. A posição de superioridade dava-se principalmente à comunicação em Língua Portuguesa; o domínio nessa língua era a prova cabal da aculturação ou a chave para o universo dos assimilados.

³⁷ Segundo Hedges, (1999:14-15), esta legislação foi completada em 1917 e, embora revogada em 1921, foi incorporada na consolidação geral da legislação em 1926, e representava para os mulatos e assimilados a prova final de que o estado colonial pretendeu legalizar e reforçar a discriminação, na base de raça, entre eles e os brancos.

Sendo, portanto a língua a expressão máxima de um povo, com efeito, não obstante a discriminação cada vez mais institucionalizada na estrutura social e a determinação do regime colonial de limitar as aspirações sócio-políticas do povo moçambicano, o sistema de ensino não se orientou por um plano rigoroso ou padrão uniforme no período de 1885-1930.

Desde o início do Império colonial governadores como Antonio Enes e Mouzinho de Albuquerque advogaram abertamente um sistema racista de ensino em que a educação para os negros fosse restringida à formação de trabalhadores manuais, necessários ao desenvolvimento capitalista da colônia. Essa forma reduzida de educação era já prenúncio de ‘civilização’. Por isso, Mouzinho escrevia em 1898 (apud Hedges, 1999:15): *o que melhor temos a fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver praticamente as suas aptidões do trabalho manual e aproveitá-lo para a exploração da província.*

De igual modo, o Governador-geral de 1906 a 1910, Freire de Andrade, apesar das escassas fontes de capitais e preocupado com o desenvolvimento rápido da economia, concluiu que *a única educação a dar ao negro seria aquela que fizesse dele um trabalhador.*

Em vista disso, no que diz respeito ao ensino rudimentar da população em geral, predominavam as escolas católicas, as escolas oficiais e as escolas protestantes um pouco mais restrita às zonas rurais. Paralelo ao ensino rudimentar as missões protestantes desenvolviam programas educativos nas áreas da saúde; cursos de Economia e arte doméstica; canto, música, dentre outros. Esses cursos práticos eram ministrados em língua bantu por um dos moçambicanos ou moçambicanas preparados pelas missões. Afora essa educação não-formal era concedido o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, por meio de ditados, de cópias e de composições. Deve-se salientar que os educadores evangelistas normalmente eram moçambicanos negros bilíngües.

Embora até então não se priorizasse a escrita no ensino rudimentar, as missões protestantes envidaram esforços a fim de instruir a população tanto na leitura quanto na escrita, permitindo assim que desenvolvesse entre os letrados o hábito e o gosto em escrever cartas em Língua Portuguesa e na língua materna (bantu). Tornara-se então fato comum o moçambicano (negros) em suas cartas acrescentar pequenas citações bíblicas, conforme observou o Padre Esterman, autoridade em etnologia, (Apud Julio Gonçalves, 1960:184-5),... *tal qual uma nova moeda posta em circulação (...) era notável como a gente nova punha uma*

coquetterie e um ar de distinção a entremear parcelas de frases bíblicas no seu modo de falar. Sob a ótica desse padre, os novos protestantes africanos (negros) iam difundindo a fé cristã bem como os ideais protestantes contrários à segregação social e racial, os quais atingiam também os 'gentios' (pagãos) via auditiva, ainda que esses indígenas-professores falassem empoladamente um português estrangeirado.

2.3.2 – O ensino no período salazarista para portugueses e moçambicanos

Os sistemas de governo em Portugal da Monarquia à República não priorizavam a educação para as massas. O regime de governo ditatorial de Salazar não será diferente. Logo no seu início, os partidários da ditadura consideravam que não era necessário combater o analfabetismo. Exemplo disto é o pensamento da escritora Virgínia Castro Almeida (apud Alexandrino Silva (s/d), quando da publicação de um artigo para o *Jornal do Século*, em 1927, dizia que *a parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nos seus 75% de analfabetos.*

A mesma ideologia permeava o espírito de Salazar, que considerava como não urgente ensinar o povo a ler. Para ele, (apud Moura, 19?:88), *a ditadura é um fenômeno local (que tenta colocar o poder em situação de prestígio e de força contra arremetidas da desordem e em condições de trabalhar e agir pela nação.* Daqui se infere o restrito investimento na área da Educação sob o regime de governo salazarista em Portugal e mais acentuadamente em suas colônias africanas.

A ideologia de Salazar para com a Educação em Portugal Continental e províncias ultramarinas pode ser compreendida sob o lema do nacionalismo português, qual seja, (apud Moura, 19?:46) *Tudo pela Nação, nada contra a Nação.*

Nesse sentido que o ensino servirá aos interesses políticos e econômicos do país, cuja instrução a ser ministrada à população é a obediência aos ditames do governo colonial-fascista e o desenvolvimento de aptidões para o trabalho braçal. Este idealismo acompanhará os programas pedagógicos para Portugal e suas províncias ultramarinas, cujas medidas ditatoriais ou não sairão do papel ou servirão para manter a população, principalmente as classes inferiores, no mais alto grau de obscurantismo científico.

Dentre os ideólogos do governo salazarista, integrava-se a Igreja Católica Romana que intensificaria a força colonial na difusão da Língua Portuguesa a par da evangelização. Eram esses ideólogos portugueses que deveriam traçar programas pedagógicos adequados ao novo sistema económico que surgira como uma componente agrária muito forte.

As principais linhas de ação do Estado Novo de Salazar foram estabelecidas no *Acto Colonial* de 1930, onde se manifestou o nacionalismo-económico português que especificava, principalmente, o tipo de Educação destinada ao africano (negro) das colónias, qual seja, *civilizar e nacionalizar os indígenas da Colónia por meio da língua portuguesa e transformação dos costumes selvagens*. (decreto nº 17153, 6 de julho de 1929, portaria 1114).

Em 1930, pelo Diploma Legislativo 238, regulamentava-se a educação nativa a qual deveria conduzir o africano do estado de *selvageria* para o estado de *civilizado*. Destaca-se deste decreto o reconhecimento implícito do fracasso do sistema educacional anterior para as colónias apesar de considerar que a instrução dos indígenas é o principal agente civilizador. (apud Gómez, 1999:55)

Antes de discorrermos sobre a Educação em Moçambique a cargo da Igreja Católica e das Igrejas Protestantes, convém esclarecermos o carácter de política colonial³⁸, o qual, em Portugal, se fundamenta sob o sistema de colonialismo missionário. Segundo Moreira, (1961:27-8), trata-se de *colonialismo missionário* quando o colonizador pretende exercer uma ação civilizadora sobre o território e os seus povos indígenas, aceitando a legitimidade dos interesses indígenas. Isto porque o povo colonizador reclama o exercício de uma missão cujo conteúdo se alcança pela definição de uma ética superior que serve de limite ao seu poder político e que exprime o sentido desse poder.

Nesse sentido que a denominação *indígena* é atribuída à população colonizada, cuja cultura *tribal*, como era o caso de Moçambique e demais colónias africanas, sob o ponto de vista do colonizador é considerada inferior. Daí advém o menosprezo, inclusive, pelas *línguas*

³⁸ Definições de *política colonial*, no âmbito jurídico, é largamente discutida pela Junta de Investigações do Ultramar, na disciplina de *Ciências políticas e sociais*, do curso de Missionologia, a cargo do Prof. Adriano Moreira, professor do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos. Segundo este autor (p. 31), *a classificação política das colónias pode ser feita segundo variadíssimos critérios, mas discutir-se-á o que pode dizer-se ter encontrado um acolhimento pacífico nos escritores clássicos*. Portanto, salientaremos aquelas que venham ao encontro do sistema colonial português vigente em Moçambique, à época foco de nosso estudo.

africanas tidas como bárbaras e insignificantes, e um poder autoritário suplantado por relevante motivo egoísta por parte do colonizador.

Neste sentido, que a política colonial cujo fenômeno mais expressivo é o contato de raças ou de culturas, introduz o problema da relação valorativa entre elas. A ideologia política concebida desse *colonialismo missionário* para as províncias ultramarinas tem no uso da Língua Portuguesa a garantia de unidade nacional entre Portugal e Moçambique.

Não se estranha, porém, a diferenciação entre um ensino para europeus e outro para indígenas e, sobre tal sistema pode conjecturar-se tratar de uma política com objetivo pré-determinado, que consiste em prolongar o período de assimilação da Língua Portuguesa a, principalmente, crianças moçambicanas. Jamais a criança indígena entraria na escola oficial em condições de igualdade com a criança européia, para quem a Língua Portuguesa era língua materna.

Convém lembrar que a Língua Portuguesa consistia em língua segunda para o indígena e era usada apenas nos domínios da escola. Sob a perspectiva de intelectuais moçambicanos, a situação de “incompetência e de fracasso escolar”, pode ser revisto como forma de resistência dessa criança indígena ao sistema colonial de ensino, o que segundo Dias (2002:133),

foi resistindo à imposição dos modelos educacionais que os alunos expressaram sua voz e incluíram as suas experiências e culturas. A variedade de língua que foi produzida na escola resultou numa nova expressão lingüística e cultural porque ela envolveu novos valores culturais e lingüísticos, bem como conduziu a uma nova identidade cultural de seus falantes.

Evidencia-se, portanto, que a tensão resultante do convívio entre culturas, onde a cor da pele definia o grau de inteligência, só pode gerar uma sociedade marcada por desigualdades sócio-econômicas, culturais e lingüísticas. Ora a tensão racial é ainda mais acentuada nos mestiços e/ou nos assimilados, visto formarem um grupo minoritário, sem afinidades completas quer com a tradição de seus ancestrais, quer com o sistema vigente.

Acreditamos que só assim é possível alcançar a amplitude do pensamento e do sentimento de Dias (2002:117) quando distingue a dualidade em que passou a viver e a ser

formado o africano de Moçambique. Segundo esta autora moçambicana, *foi a partir da escolarização que o bantu moçambicano começou a viver formalmente dividido entre dois mundos: o europeu, distante e desconhecido e o africano, próximo e rejeitado.*

Tendo assim exposta a política colonial e mais especificamente a política colonial-fascista do Estado Novo, sob o governo do ditador Salazar, facilita o entendimento da política e da ideologia do Estado e da Igreja na ação civilizadora e evangelizadora em Moçambique colonial, considerando-se a primazia da Língua Portuguesa no exercício fundamental de formar novas identidades étnicas luso-moçambicanas.

Esta forma etnocêntrica europeia vai refletir nas propostas ideológicas missionárias acordadas em 1940 pelo *Acordo Missionário* e pelo *Estatuto Missionário* em 1941, devidamente regulamentadas pela Constituição portuguesa. Estabelecida formal e legalmente a união entre Estado e Igreja, Portugal, sob o regime de governo de Salazar³⁹, confere assim à Igreja Católica Romana amplos poderes no território colonial em relação ao sistema educacional e religioso.

Nesses termos, estabeleceu-se o ensino diferenciado para *indígenas* (africanos negros) e *não-indígenas* (europeus, asiáticos, mulatos e assimilados) e a fundação de escolas que justificasse a construção, em decorrência de expressivo contingente europeu. Daí, a presença de um maior número de escolas primárias nas zonas urbanas e de escolas secundárias apenas nas cidades, quais sejam naquela época, Beira, Lourenço Marques (atual Maputo) e Inhambane que serviam de portos para escoamento de mercadorias para, principalmente, a Inglaterra, forte aliada de Portugal.

Às missões estrangeiras havia concessões de também atuarem na Educação, tendo liberdade de fundar e administrar escolas, mas direcionadas especificamente para os *indígenas* mas antes deveriam atender às exigências da Metrópole, declarando legalmente submeter-se às leis⁴⁰ e aos tribunais portugueses. (Silva Rego, 1961:448-9).

³⁹ Antonio de Oliveira Salazar foi o grande ideólogo do Estado Novo, ou seja, quem estabeleceu os primeiros fundamentos do regime ditatorial e criou estruturas para o pôr em prática. Em 1932 foi nomeado presidente do Ministério e impôs uma prática de regime ditatorial em Portugal que perdurou por quase cinquenta anos., terminando em 25 de abril de 1974.

⁴⁰ Artigo 15º, parágrafos 1º e 2º, legisla que *os missionários estrangeiros ficarão sempre integrados nas missões da organização missionária portuguesa. (...) serão admitidos no Ultramar português quando tenham feito a declaração expressa de que renunciam às leis e tribunais da sua nacionalidade e se submetam às leis e tribunais portugueses, únicos por que passarão a ser regidos e julgados.*

Com base na legislação do *Estatuto* e do *Acordo Missionário* – 1940 e 1941, respectivamente – o ensino a ser ministrado aos indígenas da colônia deveria ser realizado em Língua e Portuguesa com exceção da religião. Sobre o ensino da língua a par da evangelização, estaremos discutindo no próximo capítulo.

Designadamente, durante o período colonial pouco ou nada fora feito na Educação para elevar o nível de conhecimento do africano bantu. Em 1940, a taxa de analfabetismo em Moçambique era de 99%; em 1960 era de 97,86% e à época da Independência de Moçambique (1975), 93% da população não estava alfabetizada. A elevada percentagem de analfabetos comprova o descaso e o raro investimento na área da Educação.

A questão do analfabetismo em Moçambique, se comparado às percentagens irrisórias de letrados em Portugal⁴¹, permitirá desnudar a ideologia do sistema de governo colonial-fascista assente na segregação sócio-cultural tanto das massas populacionais portuguesas quanto moçambicanas.

Em 1936, a fim de dar sustentação política e ideológica à Educação de crianças e de jovens em Portugal e nas províncias, foram criadas a Mocidade Portuguesa (para ambos os sexos) e a Legião Portuguesa, a qual, para o Estado Novo, era necessário o apoio de forças para-militares.

A juventude passou então a sofrer uma manipulação permanente no sentido de incutir a apreensão de uma concepção da história fundada no papel dos homens providenciais que tudo pode resolver; no culto do chefe, da disciplina e da trilogia central do ideário do Estado Novo: Deus-Pátria-Família.

Nesse período, a propaganda e a escola foram dois meios fundamentais de difusão da ideologia do Estado Novo. A escola exerceu o meio seguro de transmissão dos novos valores sócio-políticos tendo os livros escolares servido de veículo da propaganda salazarista de formação. É sob esse prisma que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa foi veículo de transmissão da ideologia salazarista em Portugal e, em Moçambique, meio seguro e eficaz de garantir a unidade nacional e a integridade dos indígenas ao amor exclusivo à nação portuguesa.

⁴¹ Na década de 1940, 40% da população de Portugal era analfabeta.

Só nesse sentido os programas direcionados à alfabetização em geral ganham outro enfoque: fazer o moçambicano conceber e incorporar a cultura portuguesa. Uma rápida passagem pelos livros didáticos revela a política educacional, como o fragmento do texto para a 4ª. Classe do Ensino Primário, na década de 1945 (apud Mendes, 2000:133). Eis o fragmento: *quando alguém me perguntar a minha nacionalidade devo sentir um orgulho santo e nobre e responder SOU PORTUGUÊS. (...) Ser português é ter a suprema ventura de ser filho de Portugal.* (grifos do autor)

A gravura abaixo (apud Mendes, 2000:133) em um dos livros didáticos para a 3ª. Classe demonstra com maior rigor a postura idealista da moral portuguesa, pois trazia a História de Portugal de forma a condensá-la no imaginário infantil, pois estavam patentes os valores do Estado Novo, quais sejam: **nacionalismo** (escudo central); culto dos heróis (D. Afonso Henriques, D. Nuno Álvares Pereira); descobrimentos **colonialismo** (Infante D. Henrique, Vasco da Gama e os indígenas); **cristianismo** (missionários); **Pátria** (defesa da Pátria, soldados com a bandeira, guerra da Restauração ...); **família** (pai, mãe e filho); **ruralismo** (trabalho no campo). Essa era também a História de Moçambique ensinada nas escolas missionárias indígenas.



Fig. 3 – Quadro sobre a História de Portugal

O conteúdo programático das cartilhas também não escapava das prerrogativas do culto do chefe e a dedicação e amor exclusivos à nação, conforme demonstra a figura abaixo extraída do livro de leitura adotado para alunos da 1ª. classe⁴² (op cit, p.135).



Fig. 4 - Página do livro de leitura da 1ª classe.

O mesmo tema apresenta o livro de leitura para alunos da 3ª. Classe figura abaixo.

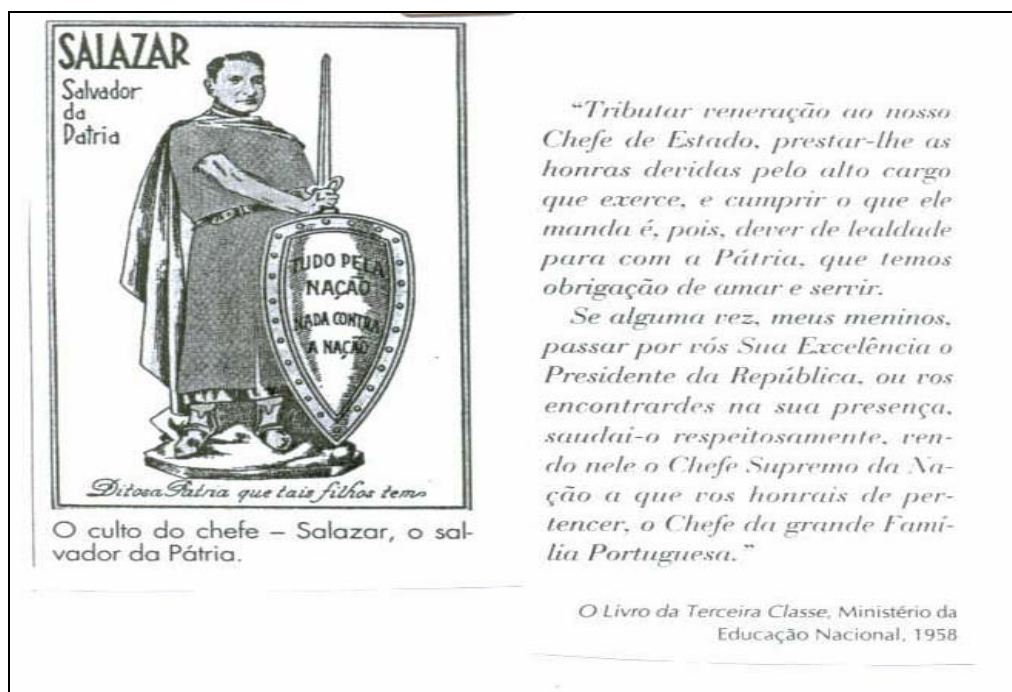


Fig. 5 – Culto do chefe

⁴² A 1ª. Classe referia-se ao primeiro ano da escola primária; equivale à 1ª. Série do Ensino Fundamental Brasileiro.

2.4 – A Língua Portuguesa para garantir uma homogeneidade sócio-política e cultural

2.4.1 – A reforma do ensino e os movimentos anticolonialistas

Após a II Guerra Mundial, o mundo voltara os olhos para a questão do colonialismo em África e, a nível internacional, surgiram grupos questionando e reivindicando a independência política dos países colonizados. Tornara-se evidente nesta época a desarmonia entre o objetivo da democracia e a prática de dominação colonial, que se aproximava do fascismo, no sentido em que negava aos povos subjugados a liberdade de dispor de si próprios em todos os níveis: político, sócio-económico, religioso e lingüístico.

Portugal, perante as pressões internacionais, reformou seu aparelho ideológico político e ampliou grandemente a atuação da PIDE (Polícia Investigadora de Defesa do Estado), com o intuito de assegurar seu poder em África, tomando por base a implantação efetiva da Língua Portuguesa.

No setor da Educação várias reformas legislativas foram projetadas, mas poucas as que efetivamente saíram do papel em benefício do moçambicano. Nesse período, a criação de novas escolas principalmente nas zonas rurais não foi proporcional ao nível de escolarização, devido principalmente aos limitados conhecimentos didático-pedagógicos dos professores.

Isto porque a única escola do governo para formação de professores para os ensinos rudimentar e primário, criada em 1930, fora fechada em 1940. A formação de professores só reiniciou em 1945 no distrito de Lourenço Marques, na chamada Escola de Alvor. Em 1954, existiam 4 Escolas Normais católicas dirigidas por padres portugueses. Os candidatos ao magistério deviam ter concluído o ensino primário e ser assimilados. (Almeida, apud Gómez, 1999:64-65)

O papel da escola e dos professores principalmente, nesse período, serviu a duas situações distintas em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em meio ao mosaico lingüístico de Moçambique. Primeira a de assegurar a unidade nacional – metrópole e província ultramarina – na comunicação generalizada do uso da língua do colonizador; segunda a de manter a maioria da população bantu sob condições essenciais para comunicação oral

em Língua Portuguesa e, sob escassa possibilidade de comunicação escrita; o que corresponde à dificuldade em leitura de panfletos, livros e jornais postos em circulação no período.

É nesse sentido que escola e professores, no exercício de suas funções, difundiram e colaboraram com a ideologia do governo colonial-fascista, qual seja, garantir o ensino mínimo (rudimentar) à maioria da população e assegurar os valores sócio-culturais portugueses. Segundo Gómez (1999:65), *a partir da década de 1950, foi assegurado o ensino por professores que não possuíam qualquer formação pedagógica e havia entre eles quem não tivesse concluído sequer o ensino primário*. Há de se considerar também o não conhecimento das línguas bantu por parte dos professores portugueses e às diversidades de línguas no país.

Ao refletir sobre a mudança seqüencial no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, verifica-se que a proibição seguida de concessão de realizar o ensino na língua bantu local, corresponde ao “auxílio” prestado por agentes educadores na continuidade do controle hegemônico de Portugal. Se em Moçambique o índice de analfabetismo continuasse dramático, se se mantivesse a distância cultural e lingüística entre os grupos (bantu e português), se a força de trabalho não fosse qualificada, o Estado Colonial não conseguiria manter os seus interesses políticos, ideológicos e de acumulação de capital.

Todavia, se por um lado o Estado procurou garantir a unidade nacional facilitando o ensino da Língua Portuguesa a falantes das línguas bantu, por outro lado, esse alfabetizando legitimou o valor social de sua língua materna. O êxito da população moçambicana considerada como o extrato sócio-cultural e lingüístico mais baixo e mais fraco do colonialismo, implicou a formação de uma sociedade “escolarizada” que sabia apenas reconhecer a Língua Portuguesa, mas não conhecê-la.

Embora o Estado tenha experimentado reformas educacionais com vista a melhor integrar os grupos sociais aliados ou opositores ao seu projeto econômico, político e ideológico, cada um dos grupos luso-moçambicano manifestou sua resistência ao colonialismo de uma ou de outra forma, tendo, porém, em comum a expressão bilíngüe (bantu e português). A esse respeito, alfabetizados e analfabetos expressaram seus sentimentos de revolta contra o regime de governo colonial-fascista.

Em meio a esse contexto, os novos ideais de liberdade e de independência contra o jugo colonialista irromperam em Moçambique advindos dos movimentos de migração e emigração e, principalmente, por africanos diplomados no estrangeiro, que regressavam imbuídos de sentimento nacionalista.

Ao longo da década de 1940 e 1950, em todas as áreas iam surgindo vários movimentos pró-democracia que reivindicavam principalmente a autodeterminação política de Moçambique, valendo-se da comunicação oral e/ou escrita multilingüe iniciaram uma espécie de “campanha escondida e às escondidas”, buscando atingir todas as comunidades moçambicanas.

Surgem então os primeiros jornais literários em Língua Portuguesa – nomeadamente *O Africano* e *O Brado Africano* – que assinalam a existência de uma elite moçambicana local produtora de um discurso culto nesta língua. Paralelamente, circulam os jornais vernáculos, bastante difundidos nas missões protestantes, ultrapassando as barreiras criadas pelas fronteiras políticas e sociais, porque escritos numa língua desconhecida e desprestigiada pelo colonizador.

Segundo Cruz e Silva (1996:400), *estes (jornais vernáculos) desempenharam um papel importante na socialização da identidade cultural e na interiorização de pertença a um grupo étnico-lingüístico*, em virtude dos redatores promoverem um diálogo contrário ao sistema de regime colonial o que jamais poderia ocorrer em Língua Portuguesa. Além disso, os jornais vernáculos traziam notícias dos movimentos anticolonialistas espalhados pelo mundo, as quais proporcionaram a formação de novos ideais nacionalistas.

Também, no meio artístico e literário, parte da literatura produzida deixa transparecer uma rejeição pela cultura europeia. Os poetas, estimulados pelas circunstâncias políticas, entrelaçaram duas visões de mundo, duas formas de expressão: a africana e a europeia. A exemplo disto, destacaram-se Noémia de Sousa e José Craveirinha. O poema *Lição* (1949), de José Craveirinha, mostra muito claramente a desilusão do assimilado perante a ideologia do regime colonial. Eis o poema:

LIÇÃO

Ensinaram-lhe na missão,
Quando era pequenino:
“somos todos filhos de Deus;
cada Homem
é irmão doutro Homem”

Disseram-lhe isto na missão,
Quando era pequenino.

A voz do texto é a voz do luso-moçambicano que, na idade adulta, descobre que o homem branco não o reconhece como irmão, contradizendo o que aprendera na missão. Afinal, ele havia incorporado a língua do missionário à sua cultura bantu e somente podia se expressar no que havia de comum entre ambos: a Língua Portuguesa.

Em termos de ficção narrativa a obra *Nós Matamos o Cão Tinhoso*⁴³, de Luís Bernardo Honwana, espelha também a repressão colonial, conforme demonstra um de seus fragmentos.

O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. (...)

⁴³ A obra de Luís Bernardo Honwana está situada no 2º período (1946/7 a 1964) da produção literária africana e está largamente divulgada nos manuais de português. (in: *O texto narrativo no manual escolar: leitura e transmissão de referências sócio-culturais*, extrato-resumo da tese de licenciatura de português apresentada à Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique. Não consta o nome do(a) autor(a). Site *educom.pt* em 27.12.2005. Segundo Oliveira (2005), essa narrativa foi considerada ingênua e inocente pelos portugueses e, antes do confronto com a Frelimo, ele era vendido como obra para crianças e jovens. Com os rumores da guerra, foi alvo de desconfiança e exclusão, levando o autor à prisão. Contudo, o livro chegou à terceira edição em 1984 e atualmente consta nos manuais de português da 1ª. à 10ª. Classe.

Dobrado sobre o ventre e com as mãos pendentes para o chão, Madala ouviu a última das doze badaladas do meio-dia. Erguendo a cabeça, divisou por entre os pés de milho a brancura esverdeada das calças do capataz, a dez passos de distância. Não ousou endireitar-se mais porque sabia que apenas devia largar o trabalho quando ouvisse a ordem traduzida num berro. Apoiou os cotovelos aos joelhos e esperou pacientemente.

As canções populares e as artes plásticas também reproduziram sua rejeição à cultura europeia e denunciaram a opressão sofrida. Entoar canções nas línguas bantu tornara-se hábito comum entre as populações; era a liberdade de exprimir seus sentimentos numa língua estranha para o colonizador. Na música e na literatura, destacou-se Daniel Marivati, romancista e compositor na língua Tsonga, que gravou um dos primeiros discos moçambicanos na década de 1930. Tornou-se comum essencialmente nesse período, poemas e letras de músicas compostas em Língua Portuguesa, mas entremeadas de expressões culturais bantu.

Em meio a esse ambiente contestador e, procurando abrandar os ânimos pró-democracia, o governo português criou associações, dentre as quais se destacou o *Centro Associativo dos Negros* de Lourenço Marques. Segundo Hedges (1999:200-2) o governo colonial pretendeu assim enquadrar as aspirações culturais e políticas da pequena burguesia dos vários grupos raciais. Se bem que o papel dessas associações tuteladas pelo *Director dos Serviços dos Negócios Indígenas* fosse limitado, em geral, à apresentação de petições e queixas eventuais, que não podiam ficar inteiramente isoladas das mudanças sócio-políticas quer dentro, quer fora de Moçambique.

Como se vê, essas associações eram impedidas de atuar plena e efetivamente na defesa das reivindicações favoráveis à população moçambicana. Afora isto, elas eram vítimas constantes de represálias. Não obstante a repressão e a opressão, surgiram outros movimentos pró-democracia dentre os quais o *Núcleo dos Estudantes Secundários de Moçambique*

(NESAM), em 1949; sob a liderança de Eduardo Mondlane⁴⁴; o *Movimento dos Jovens Democratas Moçambicanos*⁴⁵ (MJDM).

Nesse meio hostil destaca-se ainda o *Núcleo Negrófilo* de Manica e Sofala que desde a sua criação estava associado com a Igreja Evangélica em Machanga, e, devido ao prestígio alcançado junto à população, fez com que os régulos da região comessem a sentirem-se ultrapassados e a sua autoridade diminuída pela prática de as reclamações chegarem ao Governo através do Núcleo.

Além do *Núcleo*, outras associações e denominações protestantes gozavam de prestígio junto à população e constituíam-se em forças ameaçadoras à continuidade do colonialismo. Segundo os registros históricos, na década de 1950, um expressivo número de missionários protestantes foi preso⁴⁶, interrogado e até mortos na prisão, acusados de incitarem seus crentes à subversão política.

Dentre outras medidas de reforço, Portugal requer da *Junta de Investigações do Ultramar* monografias que apresentem o resultado de minuciosa observação e análise da real conjuntura política nas suas províncias ultramarinas. É, portanto, no decorrer da década de 1950, que especialmente Moçambique e Angola são freqüentemente visitadas por altos representantes do governo português e/ou por jornalistas a convite de Portugal.

Neste período, são elaboradas obras significativas sobre o sistema colonial missionário, destacando-se os nomes do Prof. Adriano Moreira, Adriano da Silva Rego e José Julio Gonçalves, especialistas em Missionologia e Ciências Políticas.

Mas não só as Igrejas Protestantes e associações pró-democracia foram vítimas de repressões, nas quais havia sempre a possibilidade de violência corporal, de desterro e de

⁴⁴ Em *Lutar por Moçambique*, o autor Eduardo Mondlane descreve com detalhes esse período específico. Eis o testemunho de Mondlane, (1977:121): *logo de início, a polícia vigiou de perto o movimento. Eu próprio, como era um dos estudantes vindos da África do Sul que tinham fundado o NESAM, fui preso e longamente interrogado acerca das actividades em 1949.*

⁴⁵ In *Catálogo de periódicos moçambicanos, precedido de uma introdução histórica, 1854-198*; pp. 257-8, de A. Sopa. (apud Hedges, 1999:250) Faziam parte do MDJM Sobral de Campos (antigo consultor jurídico da Confederação Geral de Trabalho e de outros organismos operários portugueses, radicado em Moçambique), Sofia Pomba Guerra, Raposo Beirão (advogado), João Mendes e Ricardo Rangel (fotógrafo) e Noémia de Sousa (poetisa). (apud op. cit., p. 202)

⁴⁶ Sobre a perseguição seguida de prisão e morte de líderes protestantes, consultar as obras de Chamando (2005), *Zedequias Manganhela pastor e mártir* e (1987) *História da Igreja Presbiteriana de Moçambique*, ambas do Departamento de Literatura da Igreja Presbiteriana de Moçambique, Maputo. A autora Cruz & Silva (1996) discorre sobre o mesmo assunto.

trabalho forçado, principalmente, nas culturas do algodão. Em todo o país, surgiam motins e greves contra os baixo-salários, os maus-tratos e o *chibalo*, embora durante as manifestações os moçambicanos – camponeses, trabalhadores das estradas-de-ferro e operários em geral – expusessem a própria vida em prol de melhores condições de vida e direito ao gozo da liberdade. A represália mais cruel e sangrenta foi o massacre em Mueda⁴⁷ que provocou a morte de mais de quinhentos moçambicanos em 1960.

O massacre de Mueda levou os vários movimentos espalhados por Moçambique – MANU⁴⁸; UDENAMO; UNAMI - a unirem-se e a avançarem na luta anti-colonial. Esses movimentos deram origem ao partido político da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que a partir de então iniciou uma longa campanha pré-guerra.

Notadamente, Moçambique ao longo de cinco séculos de colonização con(viveu) com a dor e sobre(viveu) aos cruéis infortúnios. Em meio a este ambiente hostil e gerador de segregação social que o processo de alfabetização em Língua Portuguesa, contrário aos ideais nacionalistas portugueses de assimilação, pouco ou nada de incentivo encontrou durante o período colonial. Tanto assim que a FRELIMO (1977:23-26) no seu Boletim Informativo definira os objetivos da luta armada, conforme texto aqui reproduzido:

Lutamos contra os colonialistas portugueses, instrumentos do imperialismo, patrões das riquezas da nossa terra, Moçambique.

(...) Pátria livre quer dizer: não haver mais escravos, haver escolas para todos, trabalho para todos, terras para todos os que nelas trabalham.

(...) Pátria livre é acabar com as grandes explorações privadas (plantações de sisal, de açúcar, de chá para o benefício de uma só pessoa ou de um grupo pequeno de pessoas).

(...) Lutamos porque queremos readquirir a nossa liberdade, e acabar com a exploração e opressão que pesam sobre nós há vários séculos.

(...) Queremos acabar com:

⁴⁷ Alguns anos após o massacre de Mueda, o Presidente da FRELIMO (1977:11) e da República Popular de Moçambique, Samora Moisés Machel, analisa o período de luta anti-colonial da seguinte forma: *o massacre de Mueda, a ferocidade da repressão desencadeada em Angola, o reforço das forças militares colonialistas, a instalação da PIDE que desencadeia uma campanha terrorista de intimidação, torna(vam) evidente que a libertação nacional exigira o recurso à luta armada.*

⁴⁸ A MANU estava virada quase exclusivamente para a melhoria das condições dos residentes de Cabo Delgado. A UDENAMO era composta de moçambicanos de várias províncias, como Tete, Gaza e Maputo; a UNAMI em Tete e ao sul da Zambésia. (Heges, (1999); Newitt (1997)

Analfabetismo – a percentagem de analfabetos entre o nosso povo é de 99,8 por cento. Os portugueses tiram aos moçambicanos toda a possibilidade de estudar – porque eles sabem que um povo instruído está em melhores condições de compreender a exploração de que é vítima e, portanto, de lutar contra ela.

As crianças africanas só podem freqüentar as escolas das missões católicas, onde lhes ensinam quase que exclusivamente a falar português. Para quê? Para elas poderem compreender as ordens do futuro patrão português. É esta a única intenção dos colonialistas, quando criam escolas para os africanos.

Como temos visto, as medidas castradoras do sistema de governo colonial-fascista não foram suficientes para inibir e calar o africano de Moçambique. Neste sentido que os programas educacionais, mais precisamente os programas de alfabetização em Língua Portuguesa, sob o estatuto de língua da política e língua do ensino, para o africano de Moçambique requer ser revisto sob uma perspectiva historiográfica, pois corresponde à ideologia da Metrópole em formar cidadãos luso-moçambicanos.

2.4.2 - O ensino e os aspectos sociolingüísticos das missões protestante e católica

As missões protestantes estabeleceram-se em Moçambique a partir das decisões da Conferência de Berlim (1884-1885) quando oficialmente fora-lhes concedida autorização para difundir a fé religiosa cristã nas colônias africanas. Entretanto há notícias de evangelização no sul de Moçambique anterior a essa data.

O ocorrido deve-se ao fato da ininterrupta migração para a África do Sul, de onde os moçambicanos voltavam entusiasmados por terem presenciado seus iguais dirigindo cultos e ensinando a catequese e a leitura, principalmente, da Bíblia. Praticamente foram eles que introduziram o protestantismo em Moçambique.

Os missionários protestantes chegavam a Moçambique dominando a língua sotho, a qual haviam aprendido no Lesotho⁴⁹, entretanto a população sulista moçambicana dominava a língua tsonga. Os colaboradores no ensino-aprendizagem da língua local foram os próprios

⁴⁹ A Missão Suíça é quem enviara missionários para Moçambique. A esse respeito, consultar Butselaar, 1987:21-35.

moçambicanos, o que permitiu aos missionários que elaborassem a tradução da Bíblia e do material de ensino para essa língua bantu (tsonga).

Graças, sobretudo, aos conhecimentos médicos de Paul Berthoud, que prestava assistência tanto a brancos quanto a negros, os missionários da Missão Suíça foram se estabelecendo no sul de Moçambique sem conflitos extremos, uma vez que até finais do século XIX, os moçambicanos viviam praticamente independentes de Portugal, conforme o testemunho do missionário Ernest Creux⁵⁰:

Delagoa-Bay é o único ponto que eles ocupam e dominam. Por toda parte fora da Baía, quem domina são os chefes indígenas. Os nativos ficariam bem admirados se lhes fosse dito que há um tratado que marca os limites entre as possessões portuguesas da costa e o Transvaal. (...) Muzila⁵¹ e os outros chefes reinam no interior como reis absolutos sem intervenção branca. (apud Buteselaar, 1987:44)

Esse testemunho é relevante uma vez que explicita e justifica a comunicação na língua bantu local e a raríssima difusão da Língua Portuguesa. À época da guerra de ‘pacificação’ no reino do grande chefe tribal Ngunghunyane⁵², que contava com o auxílio da Inglaterra, ele obrigava Liengme – missionário protestante - a ensinar o inglês em vez do português como segunda língua na escola missionária, o que demonstra a visão de futuro do rei com relação a alianças políticas.

⁵⁰ Ernest Creux nasceu numa família de origem francesa refugiada na Suíça no tempo das perseguições anti-protestantes em seu país. Em 1870, entra a serviço das ambulâncias da união Evangélica em França durante a guerra franco-alemã. Pouco depois é despedido, sendo acusado de fazer propaganda religiosa junto aos moribundos. A seguir foi para a Baviera, do outro lado da frente militar, como capelão dos prisioneiros protestantes. Novamente é expulso com seus colegas francófonos suspeitos de serem a fonte de informações e respeito dos maus tratos dados aos prisioneiros. Em 1877, estabelece-se com Paul Berthoud em Valdezia, sendo a primeira Missão Suíça no norte do Transvaal. (Butselaar, 1987:38)

⁵¹ Creux provavelmente não tivera conhecimento do tratado que Muzila fizera com os portugueses em 1861, mas descreve a situação como ela se apresenta na realidade: o poder português estende-se apenas a alguns quilômetros da costa. (Butselaar, 1987:44)

⁵² Último reino moçambicano a ser dominado por Portugal na “guerra de pacificação”.

Um outro fato do poder do chefe tribal pode ser constatado pela rejeição ao missionário protestante Arthur Grandjean, que no seu relatório de 1883, concluiu que a cultura africana e a vida cristã eram incompatíveis. Para ele,

os pais não querem confiar seus filhos, enquanto os chefes não mostrarem seu exemplo. Os chefes ou temem Nghunghuine ou então o que me parece mais provável, embora não o queiram confessar, estão convencidos de que a escola demolirá pela base suas instituições nacionais. (apud Buteselaar, 1987:110)

Até cerca de 1882, a Igreja Católica só mantinha paróquias que se destinavam aos europeus, goeses e assimilados. Dada a expansão do protestantismo e a nova política portuguesa de exploração da colônia, a Igreja Católica começou também a fundar missões em meios africanos. Já em 1911, havia aproximadamente 15 missões católicas, localizadas nos centros principais de Moçambique. No mesmo ano fundou-se em Portugal o Instituto Nacional de Missões, com o objetivo de travar as missões protestantes na África portuguesa.

Isto porque os ecos da qualidade de ensino e de administração protestante haviam chegado a Portugal. O jornal *O Comércio de Lourenço Marques* (1892), (apud Butselaar, 1987:159-60), constatou que *os protestantes tinham grande impacto sobre a população negra (...) os missionários tinham preparado uma literatura completa na língua local*. Sem dúvida, o autor desse artigo teve a intenção de sublinhar a insuficiência da missão católica em Moçambique. A fraqueza dessa missão punha, em sua opinião, um grave problema ao desenvolvimento da ‘província portuguesa’.

O protestantismo havia se alastrado por todo o sul de Moçambique e respondia à necessidade fundamental do homem africano que era a de se identificar com um determinado grupo, definido por um sistema de costumes bem específicos. As invasões e as guerras de sucessão ou de “pacificação” fizeram com que os africanos se dispersassem e fossem alterados os aspectos da vida tribal. Ao mesmo tempo fez-se sentir a presença de uma outra cultura europeia e industrial, sobretudo através da influência sul africana, circunstância em que a língua jogou um papel catalisador.

A procura de um novo princípio de integração e de uma nova definição de identidade africana e até mesmo tsonga, foi surgindo entre os moçambicanos do sul. Agora, ele (o moçambicano negro) não estava sozinho, o missionário, o evangelista, o guia (negros) mostravam o caminho ao grupo e permitia que o indivíduo ganhasse maior confiança em si próprio, em suas decisões e suas opiniões. Eis a razão da intolerância por parte dos portugueses em Lourenço Marques, que desejavam trabalhadores e empregados domésticos submissos e não homens e mulheres pensantes e leitores.

O contexto pode ser resumido na declaração de Noronha (apud Butselaar, 1987:79), *um ou dois homens da altura de Jim Ximungana*⁵³ *poderiam ser toleráveis, mas um povo infectado pelos 'princípios evangélicos de igualdade, a obcecação inoculada no espírito do preto de que é irmão do branco' traria o fim de um comércio lucrativo.*

Mas, as divergências que se semearam através da expansão das igrejas missionárias protestantes não se restringiram somente à religião. Atingiram uma das bases fundamentais da cultura moçambicana, a língua. Enquanto em geral as missões católicas utilizavam apenas a Língua Portuguesa, que foi considerada pelos colonizadores um veículo de legítima dominação cultural, as missões protestantes ensinavam na língua bantu da região onde operavam.

Segundo Hedges (1999:18), *constata-se que uma das influências que mais contribuiu para o desenvolvimento de novas formas de contestação foi a expansão das missões, particularmente as protestantes, e a educação que ofereceram.* O padrão de qualidade da Educação protestante, inclusive, dos missionários, repercutiram por parte dos portugueses à acusação 'desnacionalizadora' do africano já em vias de assimilação da cultura européia. Sob o ponto de vista dos portugueses, a ausência de controle do corpo docente, dos currículos e dos manuais nas missões protestantes fez com que a formação e exigências dos seus crentes fossem incompatíveis com a dinâmica capitalista colonial, assente sobre a exploração de

⁵³ Jim Ximungana (falecido em 1920), originário de Katembe, trabalhou durante alguns anos no Natal, como tantos outros jovens, lá aprendera a ler e a escrever. Retornando ao seu país de origem lança-se no comércio e os seus negócios são prósperos. Fala correntemente com sua língua materna, o português e o inglês. Sua conversão ao cristianismo protestante se dá com a visita do missionário Berthoudn, em 1885, quando da leitura do Buku.(Butselaar, 1987:68-69)

massas pacificadas. Esses africanos (negros) formados passaram a não aceitar pacífica e docilmente as normas de tratamento dos trabalhadores braçais.⁵⁴

Para uma rápida expansão do ensino das missões protestantes contribuíram a publicação de literatura e tradução da Bíblia para as várias línguas bantu. Dentre estas se destacam os trabalhos de Paul Berthoud (1883), quem acompanhou a impressão do Buku⁵⁵, em Lausane, na língua tsonga; Roberto Mashaba (1885 e 1893) – publicação de livros em Ronga - ; Wilcox e Richardas (1901-1908) com a tradução da Bíblia para o xitsua; dentre outros citados por Butselaar(1987) e por Hedges (1999:16).

Nos dizeres de Butselaar (1987:179-180), sob a acusação de serem espiões bem pagos de nações interessadas nas províncias ultramarinas portuguesas, os protestantes suíços manifestaram-se alegando como prova da imparcialidade política o fato de se *ensinar nas escolas da missão também o português, sinal de respeito para com o poder colonial*.

O jornalista Eduardo de Noronha – funcionário da administração colonial de Moçambique – comentou a superioridade das escolas protestantes que deixavam bem para trás as escolas católicas, o que consistia em uma vergonha para os portugueses. Sobre o assunto assim se pronunciou o jornalista: *outra vergonha que não é infelizmente a última: é por isso que brevemente discutiremos se a influência da Missão protestante é real ou exagerada*. (apud Butselaar, 1987:179-80).

A proeminência do ensino das missões protestantes, cuja adesão à igreja requeria conhecimento e leitura das Escrituras Sagradas, colaborava com a expansão do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita em língua local, bem como em Língua Portuguesa.

Isto contribuiu para que se formasse principalmente no sul de Moçambique uma sociedade letrada e consciente da barreira sócio-política entre brancos e negros. Afora isto, permitiu a formação de uma pequena burguesia moçambicana, a qual consistia em famílias e indivíduos de várias origens e posições sociais.

⁵⁴ Segundo o Administrador de Homóine, (Apud Hedges, 1999:18), na década de 1920, *na província de Moçambique, superabundam em todos os distritos os nativos 'letrados' – os assimilados (...) já pretendem associar-se em agremiações de classe, e fundar jornais para atacar os poderes constituídos, não tardando muito que reclamassem o direito de fazer propaganda política nacionalista, atacando e injuriando a raça européia, a semelhança do que tem sucedido e está crescendo nas colônias inglesas nossas vizinhas*.

⁵⁵ Buku, instrumento de evangelização que consistia em partes do Antigo Testamento e do Novo Testamento, traduzido para a língua tsonga, seguindo-se de outras traduções nas línguas locais. (Butselaar, 1987:69,80,228)

CAPÍTULO III – REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E OS MODELOS PARA O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO PERÍODO COLONIAL

3.1 – As concepções pedagógicas para a educação elementar e o ensino da língua no século XVI ao XVII

3.1.1 – O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em *Cartinhas para aprender a ler* de João de Barros



Fig. 6 – Cartinha para aprender a ler de João de Barros (Bastos, 1981:58)

A Educação elementar⁵⁶ em Portugal apresentou algum progresso na segunda metade do século XV e durante o século XVI. Deve-se a João de Barros a obra pedagógica mais notável da literatura portuguesa quinhentista no âmbito da instrução elementar após infrutíferas tentativas. Em 1539, é editada em Lisboa, por Luís Rodrigues, a *Cartinha para aprender a ler*. Para os estudiosos⁵⁷ de João de Barros, parece indubitável

⁵⁶ Educação elementar deve ser entendida como a educação destinada às crianças nobres. Conforme apontam os registros históricos, a educação na monarquia era exercida domesticamente a cargo de mestres e/ou tutores, aos quais exigiam-se o domínio em Língua Portuguesa e em língua segunda, geralmente francesa ou inglesa, segundo os interesses do país; ainda, deveriam dominar o latim.

⁵⁷ Maria Leonor Carvalho Buescu, *Introdução à Gramática de Língua Portuguesa*, de João de Barros, Lisboa, 1971. Fernando Castelo-Branco, *Cartilhas quinhentista para ensinar a ler*, in Boletim bibliográfico e informativo, no. 14, Fundação Calouste Gulbenkian, C.I.P., Lisboa, 1971, pp. 109-152

ser ele o escritor português que maior atenção concedeu à educação infantil e primária, sob o ponto de vista didático-pedagógico.

João de Barros propõe a ruptura com o antigo sistema de iniciar o aprendiz primeiro numa língua segunda. Ele via a aprendizagem da língua materna (e sua gramática) como introdução à aprendizagem de outras línguas. A novidade metodológica em João de Barros é serem as letras ligadas a uma imagem⁵⁸ e cada uma delas como inicial de uma palavra. Segundo Fernandes (1978:18), pela primeira vez se usava em Portugal a imagem para efeitos de ensino. Este pedagogo propunha iniciar a criança partindo do simples para o complexo; do elementar para o superior, ou seja, o tradicional método sintético.

João de Barros propõe o seu método inclusive para o ensino-aprendizagem dos rudimentos da leitura e da escrita para o universo adulto, utilizando para alfabetizar documentos de tabeliões e de doutrina cristã, produzidos em latim e em português. A iniciação à leitura seguia o conhecimento das letras, passando para as sílabas e seguindo para formação de palavras. Ele chamava a atenção para o fato de que algumas sílabas não existirem ou raro aparecerem na Língua Portuguesa, mas declarava não lhe ter parecido infrutífero *poer exemplo délas, ca todas servem assi no latim como em outras linguagens*. (Apud Fernandes, op cit)

Nos dizeres de Buescu (apud Ferreira, 1978:18-9), ao passo que a *Cartinha* era *profusamente ilustrada*, tirando o maior proveito possível de um grafismo atraente, a *Gramática* (de João de Barros), *não contendo ilustrações, apresenta as matérias dispostas em pilha, por vez em duplicação desnecessária mas que demonstram a aplicação do princípio da repetição como método de fixação*. A este respeito João de Barros declarou ter seguido a ordem de ensino adotada pelos *artistas* (pedagogos), afastando-se dos *gramáticos especulativos* e que o seu intuito era a utilidade do método para as crianças, levando-as a aprender do simples para o complexo, do elementar para o superior.

Embora de tamanha envergadura, a obra de João de Barros inclinava-se à classe nobre, parecendo não se destinar à classe dos mercadores. Até ao fim do século XVII, afirmava Adolfo

⁵⁸ A proposta metodológica de João de Barros em unir letra e imagem tornou-se a principal característica do método eclético no século XX, entretanto, até onde nos foi possível investigar, não encontramos informações de quando ocorreu a ruptura.

Coelho (apud Fernandes, 1978:34-5), *não se vê enunciada a idéia da necessidade da educação popular, pelo que, à falta de instituições públicas, se desenvolve um pouco mais o ensino primário particular, pelo menos em Lisboa.*

3.1.2 - A Nova Escola jesuíta e o ensino etnocêntrico em Discurso sobre a Educação de Manuel Bernardes

O pensamento pedagógico, em Portugal no século XVIII, apresentou elementos de continuidade e de ruptura quanto às concepções fundamentais da Educação. O fato de o ensino elementar se ministrar em escolas públicas⁵⁹, sob a direção de mestres particulares (em coexistência com o ensino doméstico) justificou a existência de uma literatura pedagógico-didática laica. A influência jesuíta foi notória e iniciou a organização escolar. Uma das suas manifestações é a *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar* (1722), dedicada a D. João V por Manuel de Andrade de Figueiredo⁶⁰. Este autor tivera escola pública, mas, à época da redação do livro, dizia impor-se *à estimação dos principais senhores e primeira figalguia desta Corte de ambos os sexos (...)* e acrescentava com orgulho *... cuidadoso sirvo ensinar a escrever.*

Essa obra ocupava-se da iniciação à leitura, caligrafia, ortografia e aritmética. Figueiredo advogava o ensino da leitura paulatinamente segundo a capacidade da criança, recusando o *método global* no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mesmo quando os alunos utilizando-o atingiam resultados satisfatórios.

Se em Portugal, a obra desse pedagogo marcou o embrião do ensino mútuo, por outro lado, a obra de Manuel Bernardes, *Discurso sobre a Educação* – publicado em Lisboa em 1730 ou 1740 – consistiu numa série de preceitos morais e religiosos altamente imbuídos de um racismo difuso. Este pedagogo declarava que ao pai competia *proporcionar ao filho as normas de maior necessidade para que vivesse segundo as obrigações de Racional, de Católico e de homem branco (...)*. Como se percebe, a Educação se restringe às pequenas minorias, ou seja, à classe social dominante.

⁵⁹ Nesse período, deve-se entender por *escola pública* o ensino ministrado fora do ambiente familiar, conforme tradição da Idade Média.

⁶⁰ Sobre a educação setecentista portuguesa, principalmente, a obra de Manuel de Andrade de Figueiredo, consultar Ferreira-Deusdado, *Educadores Portugueses*, Angra, 1909.

3.2 – A laicização da educação e os novos modelos pedagógicos para o ensino da gramática da Língua Portuguesa no século XVIII

3.2.1 – O ensino excludente em *Apontamentos para a Educação de um menino nobre* de Pina e Proença

Ainda no século XVIII, das produções pedagógicas do período, foi de envergadura superior a obra do médico Martinho de Mendonça Pina e Proença, aparecida em 1734 sob o título de *Apontamento para a Educação de um menino nobre*. Ele recomendava que a educação religiosa se iniciasse antes de a criança saber falar e, desde cedo, deveria submeter a vontade à submissão, ao respeito e à obediência aos pais.

O autor de *Apontamentos* repudiava o castigo físico e era contrário ao uso da palmatória durante o aprendizado. Ele alertava que a severidade nesse período era a razão de os alunos detestarem o ensino e os livros. Notava, a propósito, que o ensino das línguas vulgares, assim como o de desenho, dança, esgrima e equitação decorria sem castigos, ao passo que o estudo da língua latina devido ao *grosseiro e desaprazível método seguido pelos mestres, se fazia, à custa de golpes*. (Apud Ferreira, 1978:51-52).

Ele adiantava outra idéia que só mais tarde ganharia contorno científico definido: a importância do conhecimento objetivo da criança e da busca do meio de ensino mais adequado. Em função da natureza de cada criança o ideal era escolher o método mais ajustado, o que viria a invalidar a idéia de um único meio universal. O método a adotar, em seu entender, combinaria *a lição com o desenfado*. O ensino devia basear-se no interesse da criança e, saber despertá-lo era um dos requisitos do professor genuíno.

Para Pina e Proença o soberano deveria reformar as Escolas e fundar Colégios semelhantes ao Real Colégio de Madrid, *onde a nobreza se instruisse nos exercícios mais convenientes ao seu estado*. Neste sentido é que aqui transparece o que viria ser o Real Colégio de Nobres. Mas enquanto não existissem tais colégios, ele aconselhava aos pais terem em casa mestres habilitados no ensino da leitura, da escrita e da gramática latina, evitando assim que as crianças *frequentassem a escola pública não por duvidar da grande capacidade e zelo dos Mestres, mas por conhecer o inevitável dano que podem causar alguns condiscípulos*. (apud Ferreira, 1978:51)

Para o autor de *Apontamentos*, o contato com crianças de escolas públicas inculcaria idéias, ações e linguagem inconvenientes ao nobre. Aqui é possível verificar o reconhecimento implícito da existência das duas variantes – culta e popular – da Língua Portuguesa, o que denota segregação e discriminação sociolingüística. O médico-pedagogo orientava aos pais de condições econômicas mais favoráveis, que ajuntassem em casa meninos “bem educados”, os quais receberiam ensino doméstico em conjunto com os filhos do fidalgo. Notadamente, tais meninos “bem educados” pertenciam a uma classe social não nobre, sendo muitas vezes, filhos da criadagem. Esses meninos, mais tarde, poderiam exercer a função de Mestres na Educação Doméstica, suprimindo a falta de professores tão comum naquela época. Segundo Pina e Proença (apud Fernandes, 1978:51) *a grande falta que há de sujeitos capazes desta ocupação nasce de que raras vezes são bem instruídas as pessoas faltas de meios, e as que têm se não querem sujeitar a um ofício muito laborioso e pouco útil.*

Pina e Proença retomou o parâmetro renascentista, quando o objetivo a ser alcançado com a educação do príncipe era bem a formação de uma brilhante personalidade da Renascença. À semelhança de André de Resende (1534)⁶¹ a metodologia dos *Apontamentos* orientava iniciar o ensino da leitura tão logo a criança soubesse falar, agregando o ensino dos significados das palavras.

As primeiras lições do *ABC* deveriam ser dadas mais como entretenimento do que ocupação séria. O médico-pedagogo aconselhava a utilização de uns poliedros ou dados em cujas faces estivessem inscritas as letras (cursiva parangona), a fim de as crianças se divertirem enquanto aprendiam, ou, em alternativa, *cartas de jogos que representassem as letras ao lado de símbolos sensíveis*⁶², conforme o modelo da *Cartinha* de João de Barros. (Apud Ferreira, 1978:51-52).

Iniciada na leitura, a criança passaria à escrita quando a *Ortografia* deveria merecer *particular interesse por quem ensina a escrever*. Cumpriria igualmente ensinar-se a Gramática

⁶¹ Nesse contexto, compreende-se a afirmação de D. Pedro de Meneses, segundo o qual é *a Gramática uma arte que se aprende na infância. Ela é de tal jeito, que, se não for adquirida em tenra idade, depois dificilmente se aprende, e, uma vez assimilada, nunca abandona nem foge a quem a assimilou*. Resende parece ter comprovado essa regra com a sua própria vida: nascido em 1500, revela na *Oração de Sapiência que, apenas com oito anos, ouvira as lições de Estevão Cavaleiro*. (Ferreira, 1978:132)

⁶² A modernidade dessa *pedagogia da imagem sensível*, no nosso entender é a gênese dos meios audiovisuais. Ferreira (1978:135-136) salienta que essa imagem sensível consta no seu estudo *Para a História dos Meios Audiovisuais na Escola Portuguesa*, in *Revista de Portugal*, série A, vol. XXXIV, Lisboa, 1969. Não nos foi possível durante a pesquisa consultar a referida obra.

da Língua Portuguesa e, quanto ao latim, observava (apud Ferreira, 1978:54) *que não era preciso saber mais do que o necessário para entender os livros e não ficar privado da lição dos melhores autores*, e compreender também a gramática da Língua Portuguesa, a História e a Geografia nacional.

Do pensamento desse pedagogo depreende-se a concepção da origem do Estado a partir da família, segundo uma perspectiva que se opunha explicitamente à filosofia revolucionária, por isso mesmo apresenta largamente a tendência para o doutrinário abstrato, nem sempre atingida por seus sucessores.

3.2.2 – O ensino elementar em *O Verdadeiro Método de Estudar* de Luis António Verney

Nesse contexto que surge, em 1743, *O Verdadeiro Método de Estudar*⁶³ de Luis António Verney. Segundo Salgado Junior, (1949:26), *o Verdadeiro Método de Estudar* é a primeira obra portuguesa ambicionando propor um sistema de pedagogia completo. Embora a obra de Verney detenha maior concentração ao ensino Universitário, sua obra é salutar nesse período, dadas as reformas no sistema de educação elementar, principalmente que para ele, o ensino particular doméstico deveria conformar-se aos métodos adotados no ensino público.

A esse respeito que Verney destacou a mais alta admiração pela Companhia de Jesus, para quem a pedagogia jesuíta jogou um papel positivo na história do ensino. Entretanto, ele rompia com o sistema tradicional e orientava que os estudos deveriam iniciar pela Gramática da própria língua, que é a arte de escrever e falar corretamente. Para o autor do *Verdadeiro Método de Estudar*, em todos os Colégios e Universidades portuguesas existiria uma primeira escola destinada ao ensino da Língua Portuguesa, cujas matérias incluiriam a Ortografia, a Gramática Portuguesa, e, posteriormente, a Gramática Latina.

O ensino particular doméstico deveria conformar-se aos métodos adotados no ensino público. O ensino elementar tanto para meninos como para meninas compunham-se de doutrina cristã e civilidade, leitura e escrita, Aritmética, História Nacional, sendo que no 2º ano deveria iniciar o estudo da Gramática Portuguesa, sendo que para cada uma das quatro partes da Gramática disporia de mestre próprio.

⁶³ As citações de *O Verdadeiro Método de Estudar*, de Verney, são da obra de Fernandes (1978).

Um dos aspectos mais notáveis do ensaio de Verney refere-se a todo um capítulo dedicado à educação feminina. Na sua opinião, as mulheres não tinham menos capacidade do que os homens. Como escreveu numa fórmula impressiva, (apud Fernandes, 1978:68) *a diferença de sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento*. Ele reforçava a defesa da educação feminina chamando a atenção de que a pretensa inferioridade da mulher proviria das oportunidades desiguais quanto à educação. Reforçava a defesa aduzindo ser a mulher a primeira mestra do ser humano, cabendo-lhe a administração da casa e a conveniência de ocupar o tempo livre com boas leituras e não com levandades.

Verney preceituava que o ensino da leitura e da escrita deveria iniciar-se aos 7 anos de idade tanto para os meninos quanto para as meninas, visto serem raras as mulheres portuguesas que sabiam ler e escrever corretamente. Uma vez que a menina tivesse aprendido a ler e escrever sofrivelmente, ser-lhe-iam ministrados rudimentos de Gramática Portuguesa.

O *Verdadeiro método de estudar* trouxe de inovador para o seu tempo a advertência de que fora de Portugal o povo vivia de forma contrária, a esse respeito escreveu Verney (apud Ferreira, 1978:64): *são tão raros os plebeus que não sabiam ler, como aqui os que sabem. O mochila, o carniceiro, o sapateiro, todos se divertem com os seus livros*. A fim de colocar ao alcance de todas as pessoas a instrução elementar, pelo menos nas zonas urbanas, preconizava que *em cada rua grande, ou ao menos bairro, houvesse uma escola “do público”, para onde todos os pobres pudessem mandar lá os seus filhos*.

O pensamento pedagógico de Verney ocasionou polémica entre aqueles que defendiam o imobilismo cultural e aqueles que lutavam contra o obscurantismo e o atraso.

3.2.3 – O ensino mercantilista e a reforma da educação com o Marquês de Pombal

Com o acesso do Marquês de Pombal ao poder, em 1750, ir-se-ia acentuando a tendência de modernizar as instituições pedagógicas portuguesas. O início da reforma pombalina, em 1759, coincide com o aparecimento, em diminuto número de exemplares das *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, do médico português António Nunes Ribeiro Sanches, influenciada fortemente pela organização comercial da classe burguesa.

O entusiasmo desse médico foi devido à influência de uma forte organização comercial da classe burguesa em ascensão que solicitava ao Poder uma Escola Pública de Contabilidade e comércio pelo método italiano. O ingresso nessa escola implicava habilitação prévia no ensino elementar. Os filhos e netos de negociantes portugueses tinham precedência no preenchimento das vagas – definidas no Estatuto – em igualdade de termos, assim de ciência como de procedimento.

As instruções aludidas por Sanches constituíam um ataque virulento ao ensino dos jesuítas. Entre os seus princípios fundamentais incluía que a educação das crianças e dos jovens era de competência do monarca e não dos eclesiásticos, excetuando-se a doutrina cristã. Essa postura do médico burguês era, de certo modo, o princípio da laicização do ensino, visto que a modernidade requeria a produção de livros bem como a impressão deles em larga escala.

A Educação segundo a concepção de Sanches apareceu estreitamente condicionada pela estrutura social e política. A escravatura que subsistia nas colônias era condenada por ele, qualificando-a como obstáculo intransponível à verdadeira educação para quem aspirava que a mocidade fosse bem instruída e educada aos moldes do humanitarismo nascente. Ele defendia uma nobreza intelectualizada que não desdenhasse uma economia mercantil. A educação da mocidade deveria modificar-se em consonância às informações a serem introduzidas na política do Estado.

Isto porque o novo sistema de produção subsequente às grandes navegações e à colonização com, principalmente, a imprensa, tinham ocasionado uma revolução ideológica e social. Era, porém, a colonização o eixo do progresso das instituições educativas. Na visão de Sanches, o colonizado não se conservava mais com a altivez da nobreza ao contrário o Estado necessitava de governantes instruídos, a esse respeito ele escrevia (apud Fernandes1978:46)

Educação de saber ler e escrever, as quatro regras de Artmética, latim e a língua pátria, e por toda a ciência do catecismo da doutrina cristã (...) nem com o ócio, dissolução, montar a cavalo, jogar a espada preta e ir à caça: é necessário já outra educação, porque já o Estado tem maior necessidade de súbditos instruídos em outros conhecimentos; já não

necessita em todos eles o ânimo altivo, guerreiro, aspirando sempre a ser nobre e distinguido, até chegar a ser Cavaleiro ou Eclesiástico.

Ribeiro Sanches declarava não se ocupar da educação ministrada domesticamente pelos pais aos filhos – em seu entender Pina e Proença havia esgotado a matéria – nem tão pouco da educação escolar. Ele propunha tal ensino a toda a mocidade portuguesa uma vez que era útil ao indivíduo e à Pátria. Ele começava por excluir do seu plano de educação os filhos dos trabalhadores, ou, como ele próprio escrevera, (apud Ferreira 1978:72-73) *do Pastor, do Jornaleiro, do Tambor, do Carteiro, do Criado, do Escravo e do Pescador. Não precisariam esses de aprender ao menos a ler, a escrever e a aritmética vulgar.* Essa proposta pedagógica contradizia, por exemplo, a de Verney.

O autor das *Cartas sobre a Educação da Mocidade* postulava que a expansão do ensino determinaria, certamente, que ninguém mais quisesse exercer esses *ofícios vis e mui penosos, sem os quais não pode subsistir a República.* (apud Ferreira op cit) Para ele, nenhum reino carecia mais que Portugal de suprimir totalmente e com rigor o ensino elementar, ainda que gratuito aos filhos das classes trabalhadoras, isto porque, a instrução provocaria neles ambições sociais independentes e espírito de indocilidade. Entendia que o órgão supervisor deveria *proibir terminantemente que, em qualquer aldeia, lugar ou vila onde não existisse um mínimo de duzentos fogos fosse permitido, a secular ou eclesiástico, o ensino, pago ou gratuito, de ler e escrever.* (apud op cit)

Sanches argumentava que a maior virtude era o trabalho corporal, portanto aos domingos e feriados, os padres deveriam ocupar-se com o ensino da moral cristã tanto aos meninos quanto às meninas das classes sociais inferiores. Fazia restrição aos filhos dos camponeses de maiores recursos econômicos, os quais poderiam receber a instrução elementar, pagando-a em *seminários e pensões* a serem criadas nas vilas e lugar que excedessem o contingente de vinte famílias.

Os recursos públicos a serem investidos numa instrução desprovida de eficácia direta na produção deveriam ser desviados para a criação de novos postos de trabalho. Cumpria ao Estado efetuar pagamentos compatíveis à importância do cargo de professor, o que não estava ocorrendo.

A quem interessasse manter escola pública, além de satisfazer aos requisitos mínimos sob o ponto de vista moral e científico, deveria passar por exame de habilitação junto ao Diretor dos Estudos, sobre línguas - latim e português – escrita e conteúdo de aritmética (as quatro operações, regra de três) e noções rudimentares de contabilidade comercial. Dentre essas exigências, *As cartas* continha ainda outras disposições, dentre elas, a obrigatoriedade das matérias de Caligrafia, Ortografia e Sintaxe da Língua Portuguesa; Catecismo e Regras de Civilidade.

Em relação à metodologia, Sanches propunha uma verdadeira educação civil, moral e religiosa, rompendo com o tradicional sistema do ensino-aprendizagem por meio de letras manuscritas. Conviria então que as crianças aprendessem a ler por meio de livro impresso cujos textos incluíssem *os princípios da vida civil, de um modo tão claro que fosse a doutrina compreendida* àquela faixa etária.

Quanto ao ensino destinado às colônias, haveria a necessidade de determinar a proibição do ensino das Línguas Latina e Grega, assim como da Filosofia bem como vedar qualquer possibilidade de criação de escolas para tais matérias. Seriam consentidas apenas as escolas elementares, com programa e currículo idênticos ao de Portugal.

As sérias proibições educacionais essencialmente para as colônias apresentavam de forma clara e bastante objetiva que a Educação destinava-se à pequena minoria da classe dominante e visavam impedir a ascensão dos dominados. A fim de assegurar o poder social português nas colônias, segundo Ferreira (1978:77) assim se expressara na ocasião o médico e pedagogo Sanches, sobre o grande e perigoso risco de se estender a Educação nos territórios onde Portugal dominava. Eis o texto:

que nelas os súbditos nativos possam adquirir honra e tal estado que saiam da classe dos Lavradores, Mercadores e Oficiais. E acrescentava significativamente: porque todas as honras, cargos e empregos deviam sair somente da autoridade e da Jurisdição do Soberano, para ficar dependente a dita colônia da capital.

As Cartas sobre a Educação da Mocidade contêm o fundamental dos pontos de vista de Sanches sobre o ensino, entretanto, mais inclinado às questões de organização do sistema

escolar do que às de ordem pedagógica. Nos dizeres de Ferreira, (1978:84-86), não se pode atribuir totalmente a influência do médico português às reformas do ensino promulgadas pelo Marquês de Pombal, entretanto, *a verdade é que, sob alguns aspectos, encontram-se ressonâncias das suas concepções*. Em 1772, surgiu a reforma de dois importantes graus de ensino: a instrução primária elementar e a Universidade de Coimbra.

A proposta da Real Mesa Censória, de 3 de agosto de 1772, segundo a qual impunha-se a reparação dos “estragos” causados pelos jesuítas nas escolas elementares, reconhecia-se o plano jesuítico de igual comodidade a todos os povos. O postulado na carta de lei com vistas à escolarização da classe dominante e das classes dominadas foi expresso claramente segundo à ideologia discriminatória e de segregação social. O texto que ora transcrevemos foi reproduzido por Ferreira (1978:86).

Reconhecendo, embora, que todos concorrem para o interesse público e geral, a lei considerava conforme à boa razão que o interesse daqueles particulares que se acharem menos favorecidos haja de ceder ao Bem Comum e Universal, isto é, que as classes trabalhadoras não usufríssem do direito ao ensino em plano de igualdade com as classes privilegiadas. A esta confissão clara da discriminação cultural aduziam o Ministro de D. José I e os seus conselheiros uma boa razão: nem todos os súbditos do reino e seus domínios se destinariam aos estudos maiores porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos e constituem os braços e mãos do corpo político, bastando às pessoas destes grêmios as instruções dos párocos.

Desse modo, seguindo a ideologia educacional de Sanches a qual contradizia a concepção de Verney, o Marquês de Pombal não hesitou em submeter ao obscurantismo os filhos dos camponeses e às populações das colônias, embora a instrução técnica no período tenha visado o fomento econômico. A fim de alcançar esse propósito de flagrante colonialismo cultural considerava-se mais adequada a instrução da mocidade em Portugal, para o que seriam estabelecidas as *pensões*.

Em síntese, as questões de Educação agitaram todo o século XVIII. Estruturaram-se os diversos graus de ensino, planos, programas e currículos pedagógicos, inter-relação do sistema de ensino e o aparelho produtivo, lançamento das primeiras bases da educação pública e atribuição ao Estado da responsabilidade na criação e promulgação de programas pedagógicos.

Desse modo, verifica-se que o avanço da Educação durante todo o século XVIII mantivera-se, sobretudo ao lançamento do ensino em benefício particular aos filhos da nobreza e da burguesia ascendente comprovado pelo alto grau de analfabetismo entre a população portuguesa e o irrisório número de alfabetizados nas colônias.

3.3 – A educação diferenciada: o colégio para nobres e a expansão nacional do ensino no século XIX

3.3.1 – A nacionalização do ensino e a metodologia para leitura e escrita em Língua Portuguesa

Embora toda a revolução educacional em Portugal, no início do século XIX, estimava-se que 76,9% da população analfabeta já havia excedido a idade escolar. Em 1900, esse índice baixara apenas para 75%. Nesse período, com a revolução liberal ocorrida em 1820, o fato pedagógico mais saliente a assinalar é a criação de escolas elementares nos regimentos, abertas aos soldados e a seus filhos. Couto e Melo⁶⁴ foi o impulsionador desse sistema na autoria do *Método de Ensinar a Aprender a Pronúncia e Leitura da Língua Portuguesa para o uso das Escolas Particulares do Exército*.

Almeida Garret foi outro dos pensadores portugueses, em cuja obra *Da Educação – Cartas dirigidas a uma Senhora ilustre, encarregada da instituição de uma jovem princesa*⁶⁵, escrita no exílio e publicada em 1829, apesar do título, ele esclarece que sua obra não é um tratado da educação de príncipes mas um *tratado da educação geral*. Ele defendia a nacionalização do ensino sob a apropriação de métodos e programas que atendessem aos

⁶⁴ Sobre as novas propostas educacionais pertinentes aos filhos dos militares, consultar *Antologia de Textos pedagógicos do século XIX Português*, prefácio, seleção e notas de Alberto Ferreira, vol. II, I.G.C. Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1973, pp 48 e seguintes.

⁶⁵ Segundo Ferreira (1978:137), essa obra em 1883 estava na sua 3ª. Edição, editada por Ernesto Chardron, na cidade do Porto.

costumes e circunstâncias de Portugal, buscando teorias fundamentais nos colégios da França e da Inglaterra.

Sob a ótica do autor *Da Educação*, as bases da educação geral seriam idênticas na essência para todos os seres humanos porém, a situação de classe e de sexo e as expectativas sociais haveriam de modificá-las. Para ele, era impossível elaborar programas para a educação de nobres – a jovem rainha – sem antes falar da educação geral, cujo fim visava à formação de um membro útil e feliz da sociedade. Como se vê, as propostas educacionais garretianas estão muito próximas das de Pina e Proença, dirigindo-se essencialmente à educação do nobre e do burguês abastado.

De forma mais específica para o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, Garret postulava que a criança deveria começar a aprender o alfabeto aos três anos, a fim de saber juntar as letras; aos quatro anos começaria a soletração e aos seis já seria capaz de ler fluentemente. Ele pressupunha que uma vez concluída a iniciação à leitura, também se havia concluído a iniciação à escrita. Quanto à obrigatoriedade de a Caligrafia acompanhar a leitura e a escrita, tratava-se de um projeto cujo método se comparado aos de toda a Europa, situava-se entre os melhores. Isto porque a esta altura, os educandos estavam capacitados para ler, escrever e decorar textos dos mais notáveis e ilustres escritores. Todavia, no estudo da *Gramática* não se chegaria à sintaxe e o estudo dos verbos estaria limitado à conjugação dos regulares, dos quais haveria de explicar os irregulares.

Se Garret se ocupou com elegância e estilo da educação de uma rainha, zelando por um método eficaz e estritamente direcionado ao universo feminino, sua obra não reconheceu o direito à igualdade de oportunidades em Educação, tratou-se de uma ideologia projetada num sistema educacional concernente à hierarquia social e à diferenciação de sexos.

Entre os mais altos expoentes do liberalismo português surge em seguida Alexandre Herculano, que desde 1834-1835 escrevia sobre questões de ensino e acerca da organização escolar. Na vida nacional, as questões suscitadas sobre a Educação representavam os problemas mais espinhosos, razão essa que, em 1838, a educação popular era definida por Herculano como prioritária, segundo ele (apud Ferreira, 1978:103), *nós carecemos mais de ilustrar o povo do que de fazermos sábios. (...) a porta por onde se entra no santuário da Ciência é a boa educação primária.*

Focando o essencial do seu pensamento ideológico, o ensino religioso não condizia com suas idéias liberais; desde muito cedo, a sua posição era notória e específica quanto às relações da educação e da instrução unidas aos interesses fundamentais da classe detentora do poder. Assim, cumpria eliminar do novo sistema de ensino o predomínio das antigas disciplinas literárias e ligar a escola à vida, às funções sociais e produtivas, necessidades tão mais urgentes quanto se impunha uma completa conversão da economia nacional, uma vez eliminada a exploração colonial do Brasil em 1822.

Os novos tempos exigiam, no pensar de Herculano, que a escola respondesse pela formação de indivíduos aptos a perpetuar a administração pública do país e a de formar cidadãos para servirem de mão-de-obra bruta tão necessária à manutenção das bases sócio-econômicas e políticas. Entendia ele, segundo Adolfo Coelho (apud Ferreira, 1978:110-14) que a educação na 1ª. e 2ª. infância era particularmente decisiva, por ser sua convicção de que *metade do que conhece do mundo material e moral a mais vasta inteligência adquiriu-o na infância.*

As reformas educacionais ocorridas em meados e no final do século XIX, designadamente sob o pensamento de Herculano, não passaram à prática embora houve ressonância delas, sobretudo no que diz respeito ao ensino primário elementar em virtude dos novos tempos reclamarem a constituição de sociedades alfabetizadas.

3.3.2 – O ensino elementar e as propostas metodológicas para alfabetização

O pensamento pedagógico em Portugal motivado pelo avanço tecnológico deu início a um intenso período de propaganda e de luta contra o analfabetismo, além de propostas que garantissem o desenvolvimento do sistema educacional. Sob a nova ideologia de valorização do ensino houve nesse período em Portugal uma larga produção de cartilhas, quando cada autor defendia a eficácia do seu método. A erradicação do analfabetismo devido ao avanço tecnológico, principalmente industrial, chamou a atenção de vários educadores e intelectuais portugueses, dentre eles Castilho e João de Deus.

As primeiras experiências de Castilho decorreram na ilha açoriana de S. Miguel, em ligação com uma campanha de fomento da produção agrícola empreendida pela Sociedade Promotora da Agricultura Micaelense. A elevada porcentagem de analfabetos na ilha impedia a

ação da Sociedade através da Imprensa. Essa situação lançou Castilho, como escreveu Luís Albuquerque (apud Ferreira, 1978:115),

na mais combativa e altruísta campanha de toda a sua vida; ele tentaria, como solenemente prometeu, descobrir um meio de alfabetizar rapidamente a população micaelense, reformando desde a raiz os métodos correntes de ensino, que lhe pareciam antiquados, antipedagógicos e desencorajantes.

Castilho começou a adaptar o método Lemare para o ensino das primeiras letras, introduzindo-lhe modificações valiosas, mas freqüentemente insuficientes. A cartilha foi publicada em 1850 sob o título de *Leitura repentina. Métodos para em poucas lições se aprender a ler com recreação de mestres e discípulos*, reaparecendo em 1853 com o título de *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso*. Mais tarde passou a ser conhecido, simplesmente, pela designação de *Método Português*.

Não obstante ao esforço e dedicação de Castilho, o método encontrou forte resistência por parte dos mestres que não aceitaram a ditadura metodológica. Em meio às necessidades políticas e econômicas de providenciar um ensino rápido e eficaz à maioria da população das classes inferiores, surgiu a *Cartilha Maternal* de João de Deus, cuja metodologia também foi causa de contestações tanto por parte de professores, quanto dos intelectuais da época.

Nesse sentido que o século XIX, em Portugal e conseqüentemente no ultramar, foi marcado por avanços e recuos no campo do ensino em todos os seus níveis. Sucederam-se reformas que raramente passaram dos textos legislativos, conforme verificamos anteriormente. Segundo Fernandes (1978:93),

O desenvolvimento do capitalismo português, na sua unidade fundamental e na diversidade das suas orientações, não determinou (em Portugal) um alto desenvolvimento das forças produtivas. O sistema escolar português não ultrapassou por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses econômicos e culturais da burguesia. Nunca se alcançou a democratização real da Educação e da Instrução.

Dentro deste contexto, Portugal chega ao final do século XIX⁶⁶ e início do século XX, como um país rural. A população não chegava aos 5,5 milhões de habitantes, dos quais cerca de 4,5 milhões viviam no campo. A população urbana estava principalmente concentrada nas duas maiores cidades (Lisboa e Porto). Predominantemente país rural, ¾ dos seus habitantes não sabia ler nem escrever. Em muitas regiões, os padres e os professores da instrução primária eram os únicos agentes culturais, papel que lhes concedia um estatuto social muito importante.

Em 1876, João de Deus publica a *Cartilha Maternal*, graças a qual muitos milhares de portugueses aprenderiam a ler. Esta cartilha além de servir à alfabetização em Portugal, constituir-se-ia no elemento didático-pedagógico de alfabetização nas colónias ultramarinas.

Conforme demonstra os fatos históricos ora percorridos, a Educação em Portugal esteve marcada por elevado contingente de analfabetos entre as camadas sociais consideradas inferiores, o que demonstra uma política direccionada à continuidade de uma elite privilegiada nos altos cargos de governo.

Em 1960⁶⁷, o índice de analfabetismo é de 36% dentre a população com mais de 7 anos de idade. Segundo o censo de 1960⁶⁸, a percentagem de indivíduos ativos sem instrução relativamente à população ativa masculina com profissão, era, globalmente, de 57,9% (incluindo não só os analfabetos como os indivíduos que, embora sabendo ler, não possuíam e nem freqüentavam qualquer grau de ensino). Há de se considerar que o índice mais elevado de analfabetismo, em 1960, concentrava-se nas zonas rurais, conforme os dados abaixo, valor em percentagem.

Nível de instrução	centros urbanos	zonas rurais
Com ensino primário	39	29
Sabiam ler sem grau de instrução	30	28
Não sabiam ler	20	41
Com ensino secundário	9	1,4
Com ensino superior	2	0,3

⁶⁶ Segundo Fernandes (1978:94-95), a Carta Constitucional de 1826 concedia acesso ao ensino elementar a todos os portugueses, entretanto em 1890 o índice de analfabetismo em Portugal chega aos 76,09% entre a população que excedera a idade escolar e, em 1900, o índice tinha decaído apenas para 75,01%.

⁶⁷ Fonte: Ministério da Educação Nacional – Gabinete de Estudo e Planeamento da Acção Educativa – Divisão Estatística – *Análise da situação actual do ensino em Portugal*, vol. I. (apud Fernandes, 1973:59-60)

⁶⁸ Estes dados são resultado da investigação de Rui Machete em 1968, trabalhando com os dados do Censo de 1960. (op cit, 52-54)

Segundo Rui Machete (apud Fernandes, 1973:58-9), as disparidades no que diz respeito à alfabetização no território continental refletem as estruturas demográficas e sócio-econômicas da sociedade portuguesa: as zonas mais bem equipadas, ou antes, menos desfavorecidas são sempre as mesmas: as zonas do litoral, zonas industriais e zonas urbanas. Para além disto, as escolas, em geral, careciam de instrumentos didático-pedagógicos avançados e de docentes melhor preparados e melhor remunerados.

Estes quadros demonstram a ausência de incentivo para com a Educação em Portugal e, principalmente, para com as províncias ultramarinas. Refletem, por conseguinte, o alto grau de analfabetismo em Moçambique durante o período colonial e explicam e justificam as excessivas reformas por que passou a Educação nos territórios lusófonos antes e depois da monarquia.

É, justamente, trazendo à tona as propostas pedagógicas portuguesas a partir do século XVI que visualizamos o fosso educacional entre dominador e dominado e/ou entre colonizador e colonizados. Sobretudo, o direito à educação e à instrução das classes subalternas e colonizadas responde aos estreitos limites da ideologia etnocêntrica, cujo reflexo está impresso nas páginas das cartilhas, onde os programas pedagógicos e a didática correspondem à consagração dos valores considerados superiores e “civilizados”. Em síntese, a pedagogia e os modelos de ensino são partes de uma organização política maior literalmente veiculada pela moral ideológica onde são retratadas simultaneamente a inclusão e a exclusão social, cultural, econômica e lingüística.

Todo este arcabouço teórico vem implícito já nos conteúdos das cartilhas o que explicita a prática pedagógica adotada nas colônias ultramarinas portuguesas. Assim, é impossível ignorar a razão de os livros escolares para Moçambique virem impressos de Portugal. Esclarece, inclusive, a predileção por temas alusivos à cultura portuguesa: a língua; a história; a geografia; a religião, os quais encarnam a concepção ideológica dos pedagogos e intelectuais portugueses.

3.4 – A instituição da escola e os novos modelos pedagógicos para a alfabetização no século XX

3.4.1 – A alfabetização em Portugal e nas províncias ultramarinas

É imprescindível que, ao discorrermos sobre o tema ensino-aprendizagem, em Portugal, façamos menção do papel que a escola exerceu na concretização da instrução numa sociedade prioritariamente rural. Parafraseando Ferreira Gomes (1986:128-9), a palavra *escola* foi traduzida do grego para o latim por *otium*, significa *lazer, tempo-livre, vagar, ócio*. No âmbito de uma sociedade de economia de subsistência como Portugal e suas províncias ultramarinas, era impossível haver tempo-livre, pois o homem vivia ocupado em suprir as suas necessidades cotidianas.

Até a Revolução Industrial (1789), praticamente em todos os países, 80 a 90% da população incluindo as crianças estavam submetidas ao cultivo ininterrupto da terra a fim de assegurar sua subsistência. No espaço lusófono, a situação de analfabetismo generalizado impedia a instrução e o acesso ao padrão culto da Língua Portuguesa àqueles que a tinham como língua materna e, para quem, como Moçambique, tratava-se de língua segunda, coibia o aprendizado e o domínio na língua de prestígio social, da administração política e do ensino.

Essa situação permitia que apenas uma pequena minoria - 10 a 20% da população – usufrísse de fato os benefícios do tempo-livre, fatores que resultavam, mesmo em países considerados “mais cultos”, um alarmante índice de analfabetismo. Prevalencia, portanto, a cultura da Idade Média, quando a instrução das crianças dependia em geral da sua condição social, meios de fortuna e localização geográfica da sua infância e adolescência.

Até quando se estendeu a ideologia da Idade Média, não se julgava o ensino como dever da Coroa e sim da Igreja. Ao clero competia a responsabilidade de ensinar os mistérios da fé, as orações e a forma de assistir aos ofícios religiosos. Ser analfabeto nesse período histórico não significava falta de instrução visto prevalecer o costume de transmitir oralmente os conhecimentos teóricos e práticos através da liturgia e do teatro religioso.

Ao lado das escolas episcopais (para clérigos) existiam outras nos conventos como Alcobaça e Santa Cruz, onde se ensinava ler e escrever em latim, a chamada *Gramática*. Como

em Portugal o latim era a língua do clero e não era falada pela população, houve necessidade de introduzir o ensino do Latim e do Português, língua oficial desde o reinado de D. Dinis.

Nesse período, a Língua Portuguesa escrita aproximava-se muito da língua falada porque aqueles que sabiam escrever escreviam segundo concebiam a linguagem oral. O ensino da *Gramática* seguia-se ao da dialética, estudo de certas regras de lógica julgadas essenciais para ordenação racional das frases. A partir daí o aluno estava apto a frequentar a *universidade*, escolarização análoga ao liceu, ou seja, um prolongamento da escola primária. Segundo Marques (1971), *o estudo geral (nome que se dava à universidade) não deve ter passado de simples escola pública, pouco mais desenvolvida que as outras até aproximadamente 1400.*

Entretanto, à medida que a Revolução Industrial avançava ia diminuindo a taxa de analfabetismo e ia aumentando o tempo de escolaridade, dada às exigências e às necessidades da burguesia, a nova classe social vigente. Isto porque o mundo se abria para a industrialização e, a urbanização crescente paralela à adoção de novos valores propagados pela nova classe no poder – a burguesia – demonstravam a urgência de garantir a todos o mínimo de instrução possível. Era preciso garantir a ordem e a estabilidade social através de uma instituição que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e da escrita na sua língua materna.

A escola, por conseguinte, funcionava com objetivo de formar cidadãos que com sua força de trabalho mantivessem e garantissem a expansão econômica do país. Portanto, o universo *escola* aparece associado à instituição excludente visto os programas pedagógicos corresponderem ao tipo de cidadão ideal à nova economia industrial, limitando-se tão somente ao incentivo do ensino elementar às classes menos favorecidas, onde a escola, por meio dos educadores, veiculasse os padrões pré-determinados pela classe dominante.

Apesar de a Unesco (1946) discutir e procurar desenvolver projetos e programas para a erradicação do analfabetismo, principalmente nos países subdesenvolvidos, pouco ou quase nada fora realizado em Moçambique para tirar a população das trevas. Isto porque o ensino em Portugal, segundo Ferreira Gomes (1986:130), *andou sempre pelo menos 50 anos atrasado relativamente à maioria dos países da Europa, porque a industrialização se fez também com pelo menos 50 anos de atraso.*

Se até então o governo português não traçara efetivamente para a metrópole uma política educacional à altura das novas expectativas industriais, a situação do ensino em suas províncias ultramarinas era ainda mais precária e deficiente. Tais circunstâncias justificam o analfabetismo que se perpetuou nas zonas rurais visto imperar o sistema produtivo tradicional, daí a construção de raríssimas escolas rurais. No entanto, as cidades ganharam um número meio expressivo de escolas, não obstante elas priorizarem a escolarização dos filhos da burguesia e, em Moçambique, dos filhos de portugueses e de estrangeiros.

Durante a década de 1950, o “empenho” do governo português na Educação foi resultado de pressões anticolonialistas a nível internacional e até mesmo nacional, em síntese, uma tentativa de coibir a guerra ideológica. Apesar de Portugal estar aparentemente empenhado numa modernização econômica e educacional para as províncias ultramarinas, a alfabetização permaneceu ao simples rudimento de ler, escrever e contar em Língua Portuguesa. Universalmente, o analfabetismo vem sempre acompanhado de subdesenvolvimento, de onde advém a pobreza, a doença, a fome e a marginalização sócio-cultural e lingüística, portanto era esse o quadro cultural em Moçambique colonial.

É nesse contexto de interesses econômicos nacionalistas que as missões protestantes iniciam, oficialmente, sua obra educacional e evangelizadora, até então a cargo exclusivo das missões católicas. Os programas pedagógicos das missões protestantes vão responder aos programas pré-estabelecidos pelo Estado e estruturados aos moldes de instrução da Igreja Católica. Ainda que no plano pedagógico as missões católicas e protestantes tenham elaborado metodologia e material didático nas duas línguas – português e bantu – elas não obtiveram o mesmo sucesso na ação educacional a par da evangelização, conforme demonstraremos no próximo capítulo.

3.4.2 – O ensino colonial: educar para o trabalho e para cristianizar

A Educação em Moçambique conforme visto anteriormente fora confiada à Igreja Católica Romana e o clero propunha-se a empenhar esforços na obra “civilizadora” a par da evangelização. Estabelecida a união entre Estado e Igreja por meio do *Acordo Missionário* (1940) confirmado pelo *Estatuto Missionário* (1941) que ratificava, principalmente, o tipo de educação destinada ao africano das colônias portuguesas, qual seja, *civilizar e nacionalizar os*

indígenas das Colônias por meio da língua portuguesa e transformação dos costumes selvagens. (decreto n 17153, 6 de julho de 1929, portaria 1 114)

O sistema educacional deveria ser realizado de forma a atender o estabelecido nos artigos 68º e 69º do *Estatuto Missionário*, cuja transcrição aqui é fundamental porque permite verificar o sentido do colonialismo missionário a que se propusera Portugal e a Igreja Católica. Eis os artigos:

Aqueles planos e programas terão em vista a perfeita nacionalização e harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais.

O ensino indígena será, assim, essencialmente nacionalista, prático e conducente a o indígena poder auferir meios para seu sustento e de sua família e terá em conta o estado social e a psicologia das populações a que se destina.

Cabe ao governo, por intermédio dos serviços de instrução da respectiva colônia, indicar quais os conhecimentos técnicos que em cada região mais convém ministrar aos indígenas.

Nas escolas é obrigatório o ensino e uso da língua portuguesa. Fora das escolas os missionários e os auxiliares usarão também a língua portuguesa. No ensino da religião pode porém ser livremente usada a língua indígena. (Rego Silva, 1956: 458)

A leitura destes artigos sem conhecimento do conceito de *trabalho* em ambas as culturas – europeia e moçambicana – causa a impressão de que os africanos viviam indolentemente até a chegada dos portugueses. No entanto, Pattee (1959:653) esclarece que o conceito de trabalho dentro das sociedades africanas diverge em relação ao do europeu que vê o trabalho como uma atividade dignificada. Para este autor,

o meio físico africano consente que o aborígene satisfaça muitas das suas necessidades elementares sem um esforço sobre-humano. Esta economia de subsistência pode permitir que o indígena viva mas não

que progrida e, menos ainda, que satisfaça novas necessidades, sem as quais é impossível todo o progresso social e intelectual. Sem necessidades que o incitem ao trabalho, o indígena freqüentemente não o procura. Com o trabalho os indígenas 'autovalorizam-se' e passam a 'viver de harmonia e dignidade de seres racionais'.⁶⁹

A legitimação ideológica dessa política da Metrópole encontra-se na estrutura das escolas devidamente cercadas dos programas de ensino dicotômico. A visão europeia etnocêntrica ao estabelecer a relação selvagem-civilizado teve, ao longo da história colonial de Moçambique, segundo Gómez (1999:51) novos nomes: *indígena-europeu ou colono, indígena não assimilado e indígena assimilado*. A política *civilizadora* do Estado Novo em nada se distinguiu das anteriores em benefício aos moçambicanos.

O sistema de educação colonial organizado pelo regime de governo salazarista, nas décadas de 1940 e 1950, ainda que submetidos a inúmeras reformas, refletia a mesma dicotomia social que, em 1930, tinha sido sancionada pelo *Acto Colonial*. Coerente com a política econômica de Salazar – monopolizar as matérias-primas de Moçambique – criaram-se dois sistemas educacionais⁷⁰, um para os africanos (negros) – o *ensino rudimentar* – dirigido essencialmente pelas missões católicas e protestantes e um outro – o *ensino oficial* – para europeus, estrangeiros e assimilados⁷¹ a cargo do Estado.

O sistema de ensino diferenciado desde a sua implantação foi instaurado e defendido sob o prisma ocidental de beneficiar o africano (negro). Gómez (1999:59, apud Almeida) afirma que este sistema duplo seria justificado em 1931 pelo então diretor da Instrução Pública de Portugal, Mário Malheiros, durante a Exposição Colonial Internacional de Paris:

Tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população da colônia se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídas (nas colônias portuguesas)

⁶⁹ Marcelo Caetano (apud Pattee, 1959:653), apresenta um resumo das características do trabalho tradicional africano que é o seguinte: *o trabalho individual para ganância é normalmente desconhecido; o trabalho é a função da família ou da comunidade; a divisão do trabalho, fora do habitual, segundo o sexo e a idade, é desconhecido e, finalmente, a disciplina e a organização existem apenas como uma reacção contra o ritmo imposto pelas estações do ano*.

⁷⁰ Sobre o sistema de ensino diferenciado, consultar Gómez (1999) e Mondlane (1977).

⁷¹ O ensino oficial estava organizado da seguinte forma: 1. ensino primário, programa de cinco classes (desde 1952, foi acrescentada a 5ª. Classe ou admissão), a última era obrigatória para ingresso no liceu. (Hedges, 1999)

dois gêneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos.

Segundo os defensores da necessidade de introduzir paulatinamente a cultura portuguesa às populações africanas, a lentidão se arrastou ainda por duas décadas. No final dos anos de 1950, as constantes censuras e críticas internacionais sobre o rigor do sistema de governo colonial-fascista, Pattee (1959:624, apud Marcelo Caetano⁷²) assim argumentava favoravelmente à Metrópole:

os autóctones de muitos territórios, e especialmente os africanos de indigenato, não podiam ser expostos imediatamente aos sistemas educacionais europeus sem modificação e sem adaptação, pois 'seria nefasto aos próprios beneficiários, aos próprios nativos, a aplicação integral e indiscriminada, ou sem conveniente estudo e adaptação, dos sistemas e métodos educacionais dos civilizados.

Nesse sentido que o sistema de educação e ensino para as colônias africanas, inclusive Moçambique, foi estabelecido segundo uma política voltada à formação do homem bantu para permanecer no campo, plantando e cultivando a terra, enfim, servindo a sociedade nos necessários e úteis cargos de menor prestígio e menor remuneração. Assim, o programa de ensino destinado especificamente para o *indígena* estava organizado da seguinte forma:

Ensino Rudimentar, segundo a Lei nº 238, de 15 de maio de 1930, e a *Concordata* de 1940 e *ensino de adaptação* (depois de 1956). Nos dizeres de Dias (2002:117), os objetivos do Ensino Indígena *mostram que ele tinha uma função disciplinadora, adestradora e que se orientava para a desaculturação do homem moçambicano*. Entretanto, esse mesmo ensino para a administração portuguesa (Paixão, 1948:104-5) tinha a função de atuar junto às populações indígenas para fazerem *deles outros portugueses (...)* o ensino tem um fim prático e utilitário. *É indispensável criar nas massas indígenas hábitos e aptidões para o trabalho, conforme os recursos das suas possibilidades e as conveniências econômicas das regiões que povoam.*

Os objetivos do ensino específico para indígenas deixaram proscritos a sua função na garantia, preservação e continuidade da força da mão-de-obra agrícola e operária

⁷² In Prof. Marcelo Caetano (1948), *Portugal e o direito colonial internacional*, Lisboa, pág. 90

imprescindíveis na construção do império português em Moçambique. Mesmo quando, em 1956-1960, por meio da Reforma Curricular, alterou-se a denominação de *Ensino Rudimentar* para *Ensino de Adaptação*, o dualismo e a diferenciação persistiu. Nesse quadro de segregações, as crianças indígenas passaram a ser chamadas de *autóctones*. Sob a ótica de Dias (2002:117), por trás dessa ideologia liberal havia um discurso de compaixão para com as crianças moçambicanas tal como a ideologia colonialista que, sucintamente, em seus programas educativos defendiam o multirracismo, a igualdade e a integração nacional por meio da homogeneização lingüística.

Nos dizeres de Mondlane (1977:62), diferentemente do programa para europeus e assimilados, o do *Ensino Rudimentar* ou de *Adaptação* era *designado, em teoria, para iniciar as crianças africanas na língua portuguesa e nos rudimentos da leitura, escrita e aritmética, trazendo-as ao nível da criança portuguesa, no começo da escola primária*.

No primeiro ano do ensino de *adaptação* ou *iniciação* (mais tarde, pré-primário), a criança deveria ser iniciada nos rudimentos orais (fala e leitura) da Língua Portuguesa. A seguir, na 2ª. e 3ª. Classes, o ensino compunha da leitura, da escrita e aritmética e deveria, a essa altura, iniciar a criança nos conhecimentos da História de Portugal. O conteúdo do material didático focava a cultura portuguesa – língua, história e geografia. Sobre a integração de Moçambique a Portugal por meio da Educação e ensino metropolitano, o Dr. Braga Paixão (1948:54) alegava que a integridade nacional só poderia ser mantida por meio da homogeneização lingüística e pelo ensino unificado; *na construção da Nação não se pode conceber um ensino para a Metrópole e outro para as colônias*.

Os defensores da integração nacional buscavam no passado colonial testemunhos que indicassem como os indígenas apreciavam, aprendiam e empregavam a Língua Portuguesa, ainda que de forma *corrupta*. Assegurando-se, portanto, em conclusões tais como a do brasileiro Jacques Raimundo (Silva Neto⁷³, apud Pattee:1959:608), que *a expansão de Portugal consolidar-se-ia na expansão da língua (...) ganhando as terras, colonizando-as, mantendo-as pela comunhão da língua*.

⁷³ Consultar Serafim Silva Neto, *Breves notas para o estudo da expansão da língua portuguesa na África e na Ásia*, em *Revista de Portugal*, Lisboa, Maio de 1957, volume XXII, no. 155, págs. 133-147.

A política educacional de Portugal, embora às sucessivas reformas, mantinha idêntica postura aos sistemas pedagógicos e políticos anteriores, que era a de insistir na formação do moçambicano para o trabalho, ou seja, a força da mão-de-obra (des)qualificada. Além disto, deixava claro a discriminação social a partir de programas de ensino diferenciado.

O Regulamento Primário Oficial de 31 de maio de 1950, no artigo 2º constava do seguinte: *é obrigatório para todos os portugueses não indígenas, (...) e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal.*

Estes artigos que fornecem a estrutura organizacional da Educação em Moçambique colonial salientam a diferença dos objetivos do ensino para indígenas e não-indígenas, segundo Gómez (1999:63) *é uma manifestação do racismo de uma política colonial que se dizia não-racista.*

Conforme as estatísticas oficiais de 1945 a 1960, em média, apenas um em cada 40 alunos (e, em 1960, 1 em cada 30) matriculados no *Ensino Rudimentar* concluía o último ano. Por esta razão, críticos da política educacional da própria Igreja Católica comentavam, no final da década de 1950 que, *afinal de contas, a Igreja servia apenas para ensinar o catecismo e pouco mais.*⁷⁴

Este sistema dicotômico de ensino trouxe sérias consequências para o moçambicano do período colonial tanto no seu presente quanto para o futuro. Em relação aos primeiros anos de ensino, poucas crianças chegavam ao estágio subsequente – *primário*. Na interpretação de Johnston (apud Gómez 1999:70) a taxa de repetência era elevada visto os conteúdos serem limitados ao ensino da Língua Portuguesa e catecismo. Na visão de Dias (2002:123-133), o “fracasso escolar” da criança moçambicana foi uma forma de resistência *à imposição dos modelos educacionais.*

O aproveitamento no *Ensino de Adaptação* não ultrapassou os 38,2% em 1960/1961, embora as reformas dos currículos educacionais o índice de analfabetismo caíra apenas 1,14%

⁷⁴ Um destes críticos da Igreja Católica Romana era o Prof. A. da Silva Rego. Sobre o assunto, consultar Silva Rego, *Considerações sobre o ensino missionário*, Ultramar, vol. 5, nº 18, 1964, p.22. (Apud Hedges, 1999:194)

no período de 1955 a 1958. Porcentagem que revela grau mínimo de escolaridade entre a população, principalmente, a das zonas rurais.

Conforme demonstram esses dados estatísticos, a fraqueza do sistema de ensino *Rudimentar (adaptação)* continuou a existir após as reformas educacionais tais como a concessão do ensino em língua bantu no ensino do português e a posição privilegiada da Igreja Católica no significativo aumento numérico de suas escolas. Entretanto, este número significativo de escolas em todo o território moçambicano não correspondeu na mesma proporção oportunidades para ingresso dos moçambicanos no ensino secundário, profissional e liceal. Segundo (Hedges, 1999:121), *no ano de 1944 apenas um moçambicano negro ingressara no ensino secundário.*

Mondlane (1977:48), discorrendo sobre o problema de ensino dicotômico e das dificuldades enfrentadas por aqueles moçambicanos que conseguiam ingressar no ensino secundário, deixa registrado o seguinte testemunho:

(...) no fim do curso do liceu, eu era quase o único africano da aula. Em igualdade de circunstâncias costumava ter notas piores que os rapazes portugueses. Os meus colegas brancos achavam isto natural. Ao mesmo tempo eles costumavam falar diante de mim 'daqueles ignorantes pretos', referindo-se aos africanos não assimilados, e não viam como eu, que era assimilado, ficava magoado.

Efetivamente a educação dos moçambicanos era ainda mais seletiva no ensino secundário e seleção idêntica havia nos cursos das escolas comerciais e industriais, que se expandiram em paralelo com as necessidades da economia colonial, neste período.

3.5 – O ensino e os métodos pedagógicos para a ação *nacionalizadora e civilizadora*

3.5.1 – A cartilha: instrumento lingüístico e sócio-político

No espaço lusófono, estão em Portugal as origens históricas das cartilhas, conforme vimos anteriormente, uma das mais antigas cartilhas para ensinar a Língua Portuguesa é a

Cartinha de Aprender a Ler, de João de Barros, impressa em 1539, em Lisboa⁷⁵. Por volta do final do século XV, os mestres para ensinar as crianças a ler e a escrever, faziam uso de “cartinhas”, que posteriormente foram denominadas cartilhas.

A *cartinha* era a reunião de textos manuscritos ou de documentos de cartório – cartas e ofícios – escolhidos pelo professor para servirem de material didático-pedagógico durante o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Era comum a preparação de longa série de carta de sílabas, tais como, carta com o **bê-á-bá** e cartas de nomes.

Define-se *Cartilha* como o livro didático próprio para o período de alfabetização e seu uso é bastante limitado na etapa em que, na concepção tradicional do processo, o aluno necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e da escrita na sua língua materna. A cartilha está limitada a uma técnica de leitura decodificadora de sinal gráfico em sinal sonoro.

As cartilhas podem ser divididas em três tipos, correspondentes à metodologia de ensino-aprendizagem: *cartilhas sintéticas, de soletração ou silabação; cartilhas analíticas, de palavração ou sentencição* e *cartilhas mistas ou analítico-sintéticas*.⁷⁶

As *cartilhas sintéticas* são as que apresentam o método *sintético* de alfabetização. O autor parte de elementos não-significantes da língua: letras ou sílabas. Inicia-se o processo de ensino pela apresentação das vogais, seguindo-se da combinação entre elas, cujo resultado é a formação de ditongos e tritongos. A seguir, passa-se à combinação da vogal com a consoante para formar as sílabas. Da sucessão combinatória entre consoante e vogal surgem as famílias silábicas. As *cartilhas sintéticas* a partir dessa combinatória propõem a formação de palavras e da combinatória destas palavras chega-se à frase e desta ao texto.

Este tipo de *cartilha sintética* é o sistema mais antigo e tradicional de alfabetização e seu uso bastante restrito a partir do advento do método analítico. Desde João de Barros (século XVI) até final do século XIX e, adiantando-se para o século XX, foi motivo de acirradas

⁷⁵ Segundo Barbosa (1994:53-55), há notícias de que Portugal realizava remessas de livros escolares para as suas colônias ultramarinas, com intuito de que se ensinasse a ler e a escrever a par da catequização. Em 1515, por exemplo, D. Manuel enviou 2500 volumes para a Etiópia, entre cartinhas e catecismos.

⁷⁶ Sobre os métodos de alfabetização elaborados por meio das cartilhas, consultar: Mortatti (s/d));

discussões entre pedagogos portugueses valendo-se da pedagogia estrangeira, principalmente, a alemã.⁷⁷

Nas *cartilhas analíticas, de palavração ou sentencição*, o autor parte de elementos significativos da língua que são as palavras e as frases e por meio da decomposição chegam aos elementos menores (as sílabas). Esse procedimento constitui-se no chamado *ensino global*, cuja metodologia consiste em extrair a palavra-chave do universo sócio-cultural do alfabetizando.

Em defesa do método analítico, os educadores valeram-se do argumento de que, no início da aprendizagem, o que poderia ser mais facilmente reconhecido pelo alfabetizando era a palavra e não seus componentes. Para eles o método *sintético* era mecânico, artificial e não-funcional e acusavam-no de não levar em conta a psicologia da criança.

Nesse movimento opositor, no debate sobre qual o melhor método no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, alguns autores lançaram a idéia de que ler era mais importante do que apenas decifrar as palavras, de que o sentido teria mais importância do que o som, enquanto outros apregoavam que a análise das palavras deveria ocorrer mais precocemente. Graças às discussões e a prática educadora entre um e outro método, surgiu o método *eclético* ou *analítico-sintético*, que corresponde à junção dos dois métodos.

Cartilhas mistas ou analítico-sintéticas – combinam e, quase sempre, embaralham as duas orientações a *analítica* e a *sintética*. Segundo Barbosa (1994:55), o método *eclético no qual se conciliam todos os métodos, foi considerado a grande descoberta no campo das metodologias de alfabetização*. As cartilhas ecléticas partem de palavras-chave que são destacadas de uma frase para, logo a seguir, realizar sua decomposição em sílabas, compondo-se com essas sílabas novas palavras.

Nessas cartilhas, estabelece-se uma hierarquia de dificuldades partindo das sílabas mais simples (ta, la, fa ...) para as mais complexas (as, za, xá...); distinguem-se os encontros consonantais (tra, pla, bra ...) e as sílabas inversas (al, am, na ...). Essas cartilhas têm sempre

⁷⁷ Consultar Ferreira Gomes (1986:166-169) que apresenta os comentários da filóloga alemã radicada em Portugal, Carolina Michaelis de Vasconcelos, quando escreveu três artigos na revista *O ensino*, durante o ano de 1877, sobre a Cartilha Maternal de João de Deus.

o cuidado de iniciar pelas sílabas que tenham correspondência biunívoca com o oral, atentando, também, para não aproximar as sílabas com som e grafia semelhantes.

Um outro ponto significativo na estruturação da cartilha de método *eclético* é que, segundo Votre (apud Barbosa:1994:55), *uma cartilha ideal deve conter as palavras mais propícias, tanto em termos sócio-culturais quanto lingüísticos; e essas palavras devem estar incluídas em textos que façam sentido e soem naturais para seus usuários.*

Convém destacarmos que a escala de dificuldades é qualificada e quantificada sob a ótica do pedagogo e/ou do professor e não sob a ótica do aprendiz. Mas, a importância da cartilha excede à função básica de alfabetização, ultrapassando a definição de composições mecânicas e funcionais do ato de ler e de escrever. A discussão de Giroux (1983:42-3) sobre *pedagogia radical* revela que a organização e a distribuição do conhecimento se relaciona com o poder. A elaboração dos currículos pedagógicos traz implicitamente objetivos predefinidos, através do mecanismo do *currículo aberto* e *currículo oculto*⁷⁸.

A abordagem da alfabetização moldadas sob os princípios desta ideologia procuram as melhores formas para se alcançar fins pré-estabelecidos. O que é produzido e valorizado são estilos, atitudes, gostos e cultura das classes privilegiadas. Segundo Giroux, 1983:58), *a alfabetização informa e legitima a lógica da sociedade dominante.*

Neste sentido, no processo de alfabetização parece que o aluno é um agente, todavia, ele mesmo, inconscientemente, legitima os valores das classes dominantes. O conteúdo dos materiais didáticos é aquele julgado apropriado aos bem educados. O que é considerado conhecimento adequado, segundo tal ideologia pedagógica, refere-se aos clássicos e aos grandes livros da civilização ocidental. Sob esta perspectiva, o saber popular é considerado inferior em termos de complexidade e valor; suprimindo por assim dizer a noção de ética e o valor da história.

Todo este arcabouço teórico vem implícito nos conteúdos das cartilhas que explicita a prática pedagógica adotada nas colônias ultramarinas portuguesas. Assim, é impossível ignorar a razão de os livros escolares para Moçambique virem impressos de Portugal. Esclarece,

⁷⁸ Giroux (1983:42-3) defende que os programas pedagógicos apresentam dois tipos de currículo, quais sejam, *currículo aberto* e *currículo oculto*. Para este autor, a forma como os mecanismos do *currículo oculto* funcionam na escola, através das relações sociais de sala de aula, legitima os imperativos da classe dominante.

inclusive, a predileção por temas alusivos à cultura portuguesa: a língua; a história; a geografia; a religião, os quais encarnam a concepção ideológica dos pedagogos e intelectuais portugueses.

3.5.2 – O ensino oficial da Língua Portuguesa em *Cartilha Maternal* de João de Deus

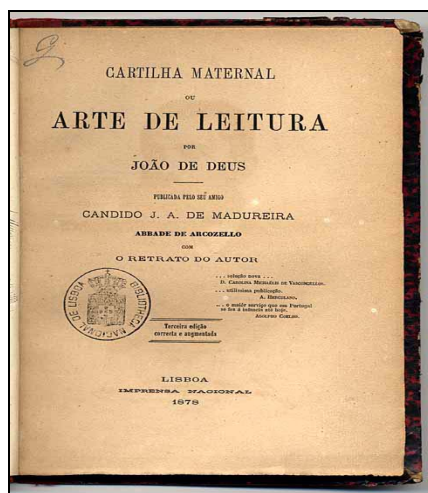


Fig. 7 – *Cartilha Maternal* de João de Deus

A *Cartilha Maternal* ou *A Arte da leitura*, de João de Deus - pedagogo - foi publicada em 1876, tendo a partir dessa data consagrado-se ao ensino da leitura pelo método por ele mesmo criado, rompendo com o tradicional sistema de alfabetização ABC (abecedário) e silabário. Tratou-se da ruptura com o método sintético de alfabetização.

João de Deus chamou *maternal* à sua cartilha porque, como explica no *Jornal das Senhoras* (fevereiro de 1877), *em princípio, as mães que nos ensinam a falar é que nos deviam ensinar a ler. (...) A fala é a língua da família: quem se parta do lar doméstico deve já saber a língua social.* (Apud Ferreira Gomes, 1986:160). Além da preocupação de fornecer às famílias material adequado ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, João de Deus objetivou ampliar o raio da instrução primária, o que era bem necessário num país onde, como ele escreveu, *em quatro milhões e meio de habitantes, há quatro milhões e um quarto de analfabetos.* (apud op cit, p.156).

O método de João de Deus exposto na *Cartilha Maternal* consiste em definir o sistema de alfabetização em Língua Portuguesa, qual seja,

Este sistema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais freqüente, em não

todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis.

Assim ficamos livres do silabário, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há penetrar uma idéia!

(...) oferecemos, neste sistema profundamente prático, o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional.

O método de João de Deus desenvolve-se segundo um plano pedagógico, conforme aqui demonstramos.

I – Vogais	<i>a, e, i, o, u</i>
II – Invogais certas	<i>v, f, j, t, d, b, p, l, k, q</i>
Invogais incertas	<i>c, g, r, z, s, x, m, n</i>
Invogais compostas certas	<i>th, rh, nh, lh, ph</i>
Invogal composta incerta	<i>ch</i>
III – Alfabeto maiúsculo	

A *Cartilha Maternal* é o desenvolvimento do plano abaixo, em 25 lições:

1ª. - *a, e, i, o, u* - 2ª. *v* - 3ª. *f* - 4ª. *J* - 5ª. *t* - 6ª. *d* - 7ª. *b* - 8ª. *p* - 9ª. *l* - 10ª. *k* - 11ª. *ou-ô* - 12ª. *Ei-êi* - 13ª. *e* (grave) - 14ª. *q*, *que-ke*, *qui-ki* - 15ª. *c-ç* (*ce, ci*) *c-q, ç* - 16ª. *g-j, g* (com o valor que tem em *gue*) - 17ª. *r* - 18ª. *z* (com o valor que tem no meio ou princípio de palavra) - *z* (com o valor que tem no fim de palavra) - 19ª. *s* - 20ª. *X-ks*, *x = ç, x=z* (inicial ou médio), *x = z* (final) - 21ª. *ã, e, i, õ, u* - 22ª. *m, am, em, im, om, u,*. *am = ão* - 23ª. *N, na, em, in, on, um,* - 24ª. *Y = i, h, th, rh, nh, lh, ph = f, ch = z* (final), *ch = k* - 25ª. palavras esdrúxulas, alfabetos na ordem vulgar.

Em todas as lições, as letras são impressas, ora em caracteres lisos, ora em caracteres lavrados, para assim se distinguir a sílaba na palavra sem desmembrá-la, pois, João de Deus

só podia admitir palavras e não sílabas soltas, uma vez que *palavra desmembrada não é palavra*⁷⁹. (*Cartilha Maternal*)

Confiante de que com maior rapidez e sem enfado os alunos (discípulos) estariam, principalmente, dominando a leitura em Língua Portuguesa, João de Deus empenha-se na propagação, na defesa e na aplicação do seu método. O poeta-pedagogo (João de Deus) dava lições, quer a crianças, quer a adultos, em cursos individuais e em cursos coletivos, como acontecia nos cursos noturnos da Escola de Santa Clara (que funcionava numa sala do Palácio do Conde de Resende), na cadeia do Limoeiro e, inclusive, explicava o método aos professores que lhe procuravam com objetivo de aprenderem a alfabetizar pela *Cartilha Maternal*. Os professores vinham de toda parte de Portugal, enviados pelas câmaras municipais.

Ainda que o método desse pedagogo estivesse sendo contestado pelos defensores do método tradicional, o novo método de João de Deus ia sendo experimentado pouco a pouco em todo o país. Afora isto, em 1877, a *Cartilha Maternal* ganha o endosso de conceituada filóloga alemã radicada em Portugal, Carolina Michaelis de Vasconcelos, quem escreveu na revista *O Ensino*, três artigos com o propósito de analisar e de realizar um estudo comparativo entre a *Cartilha Maternal* e as *Primeiras leituras*, de autoria de João de Deus e às demais cartilhas e métodos de ensino anteriores.

Dentre a análise da filóloga Carolina Michaelis de Vasconcelos, recortamos os seis pontos⁸⁰ em que, segundo ela, a *Cartilha Maternal* é *verdadeiramente inovadora*. Eis os seis pontos fundamentais do método de João de Deus:

⁷⁹ João de Deus pronuncia-se da seguinte maneira em relação ao seu método: *quando pensei numa cartilha, isto é, numa arte de ler, e não de gaguejar, vi logo que só podia admitir palavras, e não sílabas soltas, geralmente incertas e ilegíveis. Porque se o professor diz que m a é má, engana o discípulo em mata; se diz que é má, engana-o em matou; se diz que é mã ou má, engana-o em mano. Mas sendo necessário palavras, e só palavras, como distinguir a sílaba na palavra? Porque a sílaba não é uma convenção sistemática, é um facto natural. A sílaba depende essencialmente da continuidade dos seus elementos (e contra isto pecam mortalmente todos os sistemas de soletração). Qual era o meio de agrupar, de irmanar os elementos de cada sílaba, aos olhos do principiante? Se os elementos da sílaba são essencialmente contínuos, as sílabas da mesma palavra são essencialmente contíguas. (...) O meio era diversidade de cor, ou diferença de tom. (...) As duas únicas cores admissíveis são as que empreguei, preto e cinzento (...) E talvez porque a diferença não é essencial, dizem alguns sem fundamentos nenhum e, portanto, com algum fim, que a distinção a cores já era usada em Alemanha. É falso. (A Cartilha Maternal e o Apostolado, pp. 21-22, apud Ferreira Gomes, 1986:162-3)*

⁸⁰ Esses seis pontos serão objetos de crítica pelos defensores do método sintético de alfabetização e, para o desenvolvimento de nosso estudo é sobremaneira fundamental porque comprova a influência dos pedagogos alemães no ensino ministrado tanto em Portugal como em suas províncias ultramarinas. Além disto, João de Deus fora acusado de plagiar o método alemão de ensino-aprendizado da língua. Portanto, é fundamental destacarmos um trecho da posição de Carolina Michaelis, qual seja, *temos de repetir aqui que esta invenção, tão simples como luminosa, é legítima propriedade do autor, e não imitação de um suposto método usado na Alemanha, cujo título os detractores da Cartilha esqueceram de citar. Nós, pelo menos, não encontramos vestígio de semelhante invenção*

- 1º. – é abolida a antiga apresentação imediata do alfabeto;
- 2º. – dá-se nova ordem às letras;
- 3º. – o desenho tipográfico das sílabas, dando-lhes diferentes aspectos de relevo;
- 4º. – é abolida a soletração (utilizando-se, em vez dela, o método de silabação);
- 5º. – enterro das sílabas mortas;
- 6º. – nova nomenclatura das letras.

Ao testemunho da filóloga alemã, convém juntarmos o do não menos conceituado filólogo português, Francisco Adolfo Coelho, o introdutor da Lingüística em Portugal. Em carta⁸¹ a João de Deus, datada de 25 de novembro de 1877, o lingüista escreveu (apud Ferreira Gomes, 1986:172-3):

Conheci já a *Cartilha* pela leitura dela, logo que se publicou, e pelo uso prático que ultimamente comecei a dar-lhe; considero-a como o maior serviço que em Portugal se fez à infância até hoje, e tanto maior quanto aproveita até, e muito, aos adultos. Todo o método é claro, luminoso, princípio e aplicação. O método da *Cartilha Maternal*, aplicado a qualquer das principais línguas européias, daria ao autor vantagens de toda a espécie, com que ele não pode contar nesta terra de nossos pecados. A comparação da *Cartilha* com o *Método Repentino* basta para revelar que profunda diferença existe entre o espírito acadêmico, pedantesco, convencional e o espírito novo. (grifos do autor)

Embora a imprensa tenha divulgado a defesa da *Cartilha Maternal*, houve também a divulgação dos contestadores do respectivo método. Dentre muitos, destacamos o parecer de

nas cartilhas da Alemanha do Norte, as melhores que existem, nem nas inglesas, italianas e espanholas que conhecemos e que, sendo imitações mais ou menos fiéis das cartilhas alemãs, não haveriam esquecido tão importante melhoramento. Todos têm que aprender neste ponto como o snr. João de Deus. (Apud Ferreira Gomes, 1986:171)

⁸¹ Esta carta foi publicada no *Comércio de Portugal*, em 28 de novembro de 1880, e em *A Cartilha Maternal e a Crítica*, pp. 264-265 (apud Ferreira Gomes, 1986:173)

Francisco do Amaral Cirne Júnior, em cuja obra é bem patente a influência do positivismo⁸² de A. Comte e sobretudo ao evolucionismo de H. Spencer.

Cirne Júnior começa por insurgir-se contra o tipo de propaganda feita à *Cartilha Maternal*, a qual prometia aos pais e alfabetizando brevidade no aprendizado da leitura em Língua Portuguesa. Entretanto, para eles, o que havia em torno da *Cartilha Maternal* nada mais era que charlatanismo e especulação comercial. Para Cirne Junior, dada a necessidade de profundas reformas no ensino público seria natural surgir uma infinidade de *pedagogos improvisados*, insistindo na escrita e publicação de suas cartilhas.

Reagindo contra o método de João de Deus, Cirne Júnior reclama a ausência de direção técnica científica na *Cartilha Maternal*, para ele, ela impressionava, realmente, pela luminosa simplicidade. Esse pedagogo vai basear-se no que denomina de *princípios inabaláveis da ciência da educação*. Destacamos alguns de seus pareceres ao que importa aos programas pedagógicos traçados de acordo com a ideologia positivista, fundamentada na superioridade das raças. Eis o texto de Cirne Júnior:

(...) o método de leitura que predomina (e porventura ainda predomina na maioria das escolas rurais portuguesas) era o método alfabético ou de soletração antiga, caracterizado pelo estudo simultâneo de todas as letras. Este método foi gradualmente caindo em descrédito e surgiram novos métodos de leitura, mirando a remediar os defeitos dele. Vieram os métodos de soletração moderna e de silabação que, pela rejeição da velha nomenclatura das letras e por uma graduação mais ou menos racional, levaram este ramo de ensino ao estado em que presentemente se encontra. Foi o snr. Castilho quem rompeu o combate contra os velhos processos de leitura, e por tal forma se houve que conquistou ilustre nome na história do ensino popular. O método Português não só ensinava o alfabeto por partes, mas enfeitava a ordem alfabética. O desprezo da ordem do alfabeto e o princípio da fragmentação do mesmo não foram esquecidos; ficaram, com muita outra coisa do método, facto adquirido

⁸² *A Arte de Leitura de João de Deus*, in 'O Positivismo', vol. 1º, Lisboa, 1879, pp.450-63. Esse estudo foi reeditado por Alberto Ferreira, *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*, vol. II, Lisboa, Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, 1973, pp.309-27. (Apud Ferreira Gomes, 1986:195)

para a pedagogia, não sendo jamais posto de lado pela parte culta dos mestres.

(...) Este plano, que afinal é uma classificação, representa, na economia do método de leitura, papel idêntico aos das classificações artificiais em Botânica. Não é uma classificação natural, é distribuição arbitrária que, bem longe de apresentar os factos em concatenação sistemática, consoante as relações de dependência que têm entre si, nos dá, sob a aparência duma repartição ordenada, a desordem mais profunda. (...) Apresentam-se-nos aproximados indivíduos de classes diferentes e separados os indivíduos da mesma classe. Mais: a distribuição entre os indivíduos daquelas classes não respeita a lei da graduação, porque ali não se procede do fácil ao difícil. Todos os que lançarem os olhos para a ordem por que foram distribuídas as letras concedem-nos decerto a verdade da nossa afirmação. Com efeito, o snr. João de Deus principia o ensino das consoantes pelo v. Ora as razões que dá para isso não colhem, como veremos, carecendo tal preferência de fundamento sólido em que assente. Aquela preferência fundada em perfeições verdadeiramente problemática, é subjectiva, pessoal: a ciência não tem que ver com ela. (...) Os maiores espíritos do nosso tempo (...) se há conformidade entre a evolução do indivíduo e da raça, o melhor sistema de educação ou instrução será aquela que mais se conformar com o desenvolvimento histórico da espécie humana, sistema que recebeu o nome de *método genético* ou *developing method*. (...) Proceder do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstracto, do fácil ao difícil, dos exemplos para a regra, dos factos para a lei e da percepção para a reflexão é seguir as sugestões da psicologia e da lógica sem as quais não há sistema racional de educação.

Para Cirne Júnior, o método de João de Deus estava *em oposição com o que se conhecia e sabia do desenvolvimento histórico da raça e do desenvolvimento individual, e bem assim com os princípios da Metódica, lei de todo o ensino*. Embora toda a severidade crítica, Cirne Júnior assinala a originalidade pedagógica pela apresentação de dois problemas novos (apud Ferreira Gomes, 1986:202): *primeiro, em apresentar as palavras com sílabas unidas,*

em caracteres alternadamente lisos e gravados e, segundo, em a nova nomenclatura das consoantes simples incertas. Disto pertence ao Snr. João de Deus a glória inteira e exclusiva.

Ainda, na efervescência crítica em torno da nova metodologia de João de Deus, sobressai o julgamento do teólogo, professor e pedagogo de forte inspiração spenceriana, José Augusto Coelho⁸³, cujo nome consta na fileira de intelectuais portugueses interessados pela educação infantil.

J. A. Coelho, já em 1893, havia feito em nota de passagem uma severa crítica da *Cartilha Maternal*.⁸⁴ Em 1898, em *O Ensino Inicial da Leitura*, esse pedagogo começa por afirmar que a obra pedagógica de João de Deus reduz-se a uma simples monografia e, por conseguinte, trata-se de antipedagógica, uma vez que pretende ministrar simultaneamente leitura e escrita ao alfabetizando. Segundo ele (apud Ferreira, 1986:205-06), com efeito,

não se trata de ensinar uma criança a falar, mas apenas de ensiná-la a associar elementos gráficos a elementos fônicos que ela já sabe produzir, isto é, vamos ensiná-la a ler quando já sabe falar. Num único caso se poderia admitir, como método racional de ensino inicial de leitura, aquele que a *Cartilha Maternal* preconiza: seria quando houvéssemos de ensinar a falar português a um estrangeiro adulto e instruído.

Ao comparar a metodologia de João de Deus à de, principalmente, Castilho, em *Método Português* – onde há absurda mistura de maiúsculas e minúsculas – J. A. Coelho afirma que a *Cartilha Maternal* representava um lastimável retrocesso. Isto porque não partia do *abstracto e conceptual sem primeiro se haver contemplado o concreto e o empírico*. (apud Ferreira, 1986:207) Ainda que J. A. Coelho tenha considerado, nesse aspecto, a *Cartilha* como

⁸³ José Augusto Coelho, nasceu em 1850 na freguesia de Sendim. Aos 15 anos entrou para o Seminário de Lamego, onde, em outubro de 1867, com 17 anos, matriculou-se no Curso teológico. Abandonou o Seminário tão logo se formara e passou a dedicar-se ao ensino num Colégio do Porto. Iniciou Teologia em 1875, mas abandonou a faculdade após três meses do início. Augusto Coelho escreveu uma obra muito vasta, toda ela profundamente marcada pelas concepções positivistas e evolucionista de Augusto Comte e de Herbert Spencer. Segundo Ferreira Gomes (1986:133-34), *teria sido a leitura da obra de H. Spencer, Educação Intelectual, Moral e Física*, publicada em 1861 e traduzida para o Português por Emídio de Oliveira, que o levou a conceber a elaboração de um sistema pedagógico construído por bases científicas. A partir de então, elaborou inúmeras outras obras sobre educação infantil.

⁸⁴ Essa crítica encontra-se, segundo Ferreira Gomes (1986:204), no tomo IV dos *Princípios de Pedagogia*, pp. 484-85.

um lastimável retrocesso ao ensino da leitura, elogia a maneira como a *Cartilha* realiza quer as combinações dos elementos gráficos, quer a acentuação desses elementos ou sílabas, no seio da palavra escrita.

As combinações estavam realizadas de forma gradual e ofereciam ao aluno o que, segundo o pedagogo (apud Ferreira, 1986:208-9) consistia em *palavras vivas, através das quais transpareçam objectos ou qualidades ou acções, existentes na esfera do mundo infantil* – entretanto postulava como *anti-higiênica e anti-pedagógica* como era feita a acentuação das sílabas, pela adoção dos tipos *liso e lavrado*.

Com efeito, essa era a parte mais sólida da cartilha e uma excelente orientação pedagógica, uma vez que João de Deus havia seriado os sinais gráficos e onde quase sempre seguira o “bom método”. J. A. Coelho (apud Ferreira, 1986:208) conclui: *tal é, na sua essência, a ordem metódica em que a Cartilha Maternal apresenta os sinais representativos das inflexões, ordem que, na sua última parte, é isenta de crítica, constituindo, principalmente em relação às letras de valor incerto, a parte mais impecável*.

Sendo assim, na concepção de Ferreira Gomes (1986:202-03), a crítica dirigida à metodologia de João de Deus deixa bem claro que o *método global* ou *método analítico* era conhecido em Portugal na segunda década do século XIX e, é muito anterior ao modelo audiovisual de Decroly.⁸⁵

Entretanto, sob a ótica da filóloga alemã, Carolina Michaelis, tratava-se de um postulado do tradicional *método de silabação* ou *método silábico*, ou *uma solução nova, poética, humana e, até certo ponto, científica*. (Apud Ferreira Gomes, 1986:209).

Reconhece-se, sobretudo, a iniciativa de João de Deus postular o ensino da leitura simultâneo ao da escrita. Embora a *Cartilha Maternal* nada diga acerca do ensino da escrita (o método de escrita de João de Deus só foi impresso postumamente). J. A. Coelho insiste que o

⁸⁵ Decroly (1936, apud Câmara, 2006) defensor do método analítico insiste que a leitura é um audiovisual. Ele contesta os postulados do método sintético, acusando-o de mecanicista, e postula que as visões de conjunto para a criança precedem a análise.

pedagogo ao admitir o paralelismo entre o ensino da leitura e da escrita faltava-lhe apenas, no que diz respeito à escrita, um elemento pedagógico: radicar-se no desenho⁸⁶.

Em termos de proposta pedagógica, a *Cartilha Maternal* corresponde aos princípios essencialmente de índole maternal, uma vez que à semelhança das mães, ensina paulatinamente a criança na arte da leitura. Em outras palavras, a criança aprende a falar no diálogo que vai travando aos poucos com a mãe; cumpre portanto à família a responsabilidade de conduzir a criança para passagem da vida social privada (no lar) à vida coletiva, quando o contato com os livros vai despertando nela o gosto pela leitura.

Como o pedagogo José Augusto Coelho concebia há mais de cem anos, o ensino infantil (pré-escola como concebemos hoje), por ocasião dos primeiros contatos na escola com a leitura e a escrita deve ser, por um lado, pela sua “doçura e conforto e carácter geral”, uma continuação da família e, por outro lado, pela vida associativa e coletiva que proporciona às crianças, um prenúncio da escola primária. Nesse sentido que a preocupação de João de Deus para com a formação dos Jardins-escola em Portugal e a sua *Cartilha Maternal* correspondiam exatamente às propostas pedagógicas e sócio-políticas e econômicas de Portugal e províncias ultramarinas.

A *Cartilha Maternal* conforme havia sido delineada atendia perfeitamente à ideologia do sistema nacional e colonial de ensino que correspondia à obrigatoriedade dos pais na formação da personalidade da criança. À medida que o novo método dessa cartilha ia sendo experimentado em toda parte de Portugal, o próprio João de Deus postulava a possibilidade de a *Cartilha Maternal* ser difundida no Brasil.

A esse respeito há testemunho de ela ter sido adotada em território brasileiro, conforme escreveu o irmão de João de Deus Padre Cândido em 15 de outubro de 1877 (apud Ferreira Gomes, 1986:167): *escrevi-lhe há dias dizendo que o visconde me convidara a ir ao Rio de Janeiro ensinar o método*. Em setembro do mesmo ano, o Dr. Zeferino Cândido escreve do Brasil a João de Deus: *a Cartilha é já hoje um livro sagrado para o Brasil. Falei ao Imperador e parece-me que devo contar com o seu apoio. (...) o Dr. Zeferino tem falado com o visconde,*

⁸⁶ Entenda-se, nesse contexto, o termo *desenho* como tipo de caractere impresso. J. A. Coelho elogia o fato de João de Deus ter escolhido *para uma primeira apresentação, o tipo redondo e, de entre o tipo redondo, o minúsculo e, de entre o tipo minúsculo, as letras destinadas a representar as vozes orais*. (in Ferreira Gomes, 1986:206)

que o apresentou ao ministro do Império, ficando este nas melhores disposições de auxiliar o método; também este em entrevista com o Imperador.

A *Cartilha Maternal* encontrou também o apoio de outras províncias brasileiras tais como a do Espírito Santo pelo inspetor da instrução pública, Dr. José Joaquim Pessanha Póvoa, do visconde de Arcozelo dentre muitos outros⁸⁷.

Mas ao que compete ao nosso campo de trabalho em especial é a difusão e uso do método João de Deus também em Moçambique. Em carta a Graça Afreixo, de 18 de outubro de 1878, escreveu João de Deus (op cit, p.168): *outro dia, me perguntava o ministro da marinha se eu tinha alguém de confiança para a propaganda do método no Ultramar*. No museu João de Deus⁸⁸, encontram-se duas adaptações da *Cartilha* a línguas indígenas de Moçambique e de Angola feitas pelo Padre Domingos Vieira.

Quanto ao que concerne ao ensino e metodologia da *Cartilha Maternal*, podemos observar que o conteúdo programático está limitado ao intrínseco processo de aculturação que consiste na difusão da língua e da cultura portuguesa. O mérito que possa ser atribuído à *Cartilha* está no prenúncio da distinção das sílabas que formam as palavras por caracteres lavrados. Juntamos então aqui uma das páginas da *Cartilha Maternal*⁸⁹.

⁸⁷ Sobre a difusão da *Cartilha Maternal* no Brasil há registros em *A Cartilha Maternal e o apostolado*, *A Cartilha Maternal e a Crítica*; em *Os deveres dos filhos*; em *Cartilha Maternal*, 5ª. Edição, Lisboa, Imprensa Nacional, no *Apêndice Correspondência oficial relativa a este método de leitura*, 1881.

⁸⁸ Sobre a adaptação do método João de Deus para o ensino em Moçambique encontram-se no Museu João de Deus, Portugal, as seguintes adaptações: *Método de leitura segundo os princípios de João de Deus, adaptado ao ensino dos indígenas da língua mbundu nas escolas rurais das missões católicas*, 5ª. Ed., Huambo, Tip. Da Missão, 1928; e *Cartilha Maternal*, *Missão de São José de Lhanguene*, Lourenço Marques, do Padre João Ninguém (Pe. Domingos Vieira).

⁸⁹ Não nos foi possível extrair cópia de mais de uma das páginas da cartilha devido à possibilidade de danificá-la visto tratar-se de material impresso no século XIX. Essas cartilhas podem ser encontradas na Casa de Portugal no Brasil, bairro da Liberdade, São Paulo.

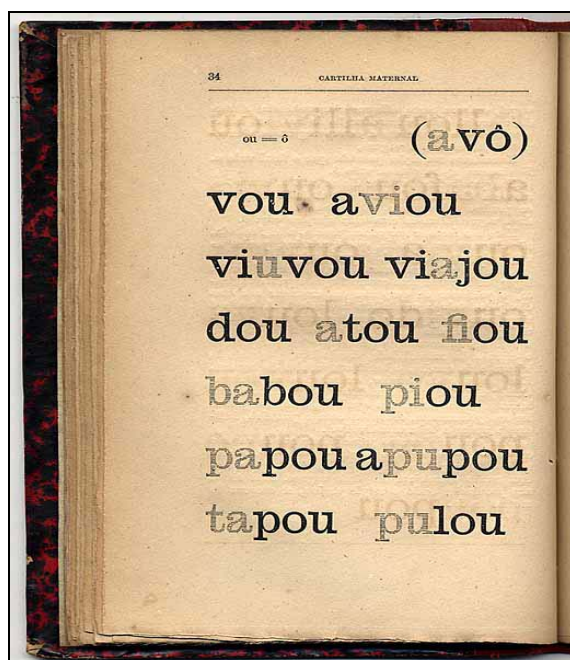


Fig. 8 – Lição da Cartilha Maternal de João de Deus



Fig. 9 – Texto para leitura na Cartilha Maternal de João de Deus

Como demonstram as gravuras o método João de Deus apresenta de inovador a técnica de motivos lavrados que destacam a silabação, entretanto prioriza o padrão culto da Língua Portuguesa apresentando os verbos conjugados. Podemos concluir que pelo tipo da escolha que o autor fez, esses verbos servem para promover a norma culta da Língua.

O texto de leitura (fig. 9) se por um lado valoriza a linguagem poética, por outro legitima os valores e estabelece a distinção sócio-econômica entre as classes sociais. Visto por esse ângulo, permite elaborarmos a distinção entre o modelo pedagógico aprovado para Portugal e

províncias ultramarinas com motivos da cultura portuguesa e o modelo pedagógico elaborado elaborado estritamente para as comunidades africanas.

3.5.3 – O ensino bilíngüe – Português e Kimbundu – da missão católica por Padre António da Silva Maia

Padre António da Silva Maia foi missionário jesuíta secular da Arquidiocese de Luanda, Angola, por cerca de trinta anos. Durante este período, dedicou-se a estudos na área lingüística do *Kimbundu*. Para esse padre assim como para os seus antecessores, a missão junto aos africanos só seria útil se a comunicação se realizasse na própria língua nativa. Na visão desses missionários lingüístas, o estudo das línguas bantu era uma questão de humanidade e cristianismo tanto a africanos quanto a europeus.

No *Antelóquio do Dicionário Rudimentar português-kimbundo*⁹⁰, de J. Almeida Santos (8 de dezembro de 1963) há interessante menção sobre a necessidade de comunicação bilíngüe, inclusive, devido ser um comentário produzido no século XVII. Eis o comentário:

A causa de por nesta obra o Português por cima do Mucicongo, foi pêra q os Portugueses possam apreder a lingoa Mucicôga, y os Mucicôgos, a Portuguesa. (Matheus Carodoso, *Doutrina christã ...*, 1624, *a obra mais antiga em bantu*)⁹¹.

Havia, por conseguinte, uma produção significativa sobre as línguas bantu tão necessárias à iniciação da criança e do adulto nos rudimentos da leitura e da escrita. As instituições educacionais católicas careciam, sobretudo, de material físico e humano para prosseguir na obra civilizadora e evangelizadora, conforme testemunho do Dr. Simeão Vitória, inspetor da Instrução Pública em Angola, (apud Pattee, 1959:627): *o sistema educativo está bem traçado (...) as missões religiosas nacionais possuem um poder único capaz de levar a bom termo a obra que se impõe, começada há séculos.*

⁹⁰ Há registro no dicionário do Pe. Maia, sobre a existência do dicionário *Português-kimbundu* mais antigo e *de impossível aquisição*, na década de 1960 e, a referência ao dicionário de J. Pereira do Nascimento (1907) e um outro edição da Missão Evangélica B.M.S. (1952). Neste período, *missão evangélica* referia-se às denominações protestantes.

⁹¹ Pe. Maia (op cit pág. 5) deixa registrado que *os missionários da ordem de S. Francisco, vulgo Barbadinhos, faziam particular estudo da lingoa ambunda ou angolense (= Kimbundu) para explicarem a doutrina aos pretos. (4ª. Ed., 1855, do catecismo de Pacconio, 1ª. Ed. Em 1642, a segunda obra em Bantu, aquela promovida, e acrescentada, por Salles Ferreira).*

A crítica pode ser ratificada, também, pelo testemunho de Albino Gaspar Nunes da Silva (1951, apud op cit), que diz: *o problema não consiste na orientação geral que se tem determinado com clareza, mas no aumento das possibilidades, na extensão dos estabelecimentos e, sobretudo, nos materiais modernos e adequados, que fazem falta em todas as províncias.*

Acrescenta-se, ainda, o comentário de Noronha⁹² (apud Butselaar, 1987:227): *o governo tem em cada distrito dois ou três padres ignaros que cardam as ovelhas, rezam e dizem missa, ensinam mal o português a meia dúzia de alunos e dormem o resto do tempo à espera se completarem os quatro anos para regressarem à metrópole.*

Estes testemunhos são válidos na medida em que explicam e justificam a posição crítica dos moçambicanos do período colonial, anticolonial e pós-colonial em África. Para eles, o governo português mantivera durante século e séculos uma postura de desprezo e descaso para com os africanos no que se refere à Educação e ao ensino.

Em contrapartida, as obras do Padre Maia produzidas tanto em Língua Portuguesa quanto em Kimbundu, testemunham sobre o empenho e a preocupação desse missionário católico para com as comunidades bantu. O conteúdo programático de suas obras denotam proficiência nas línguas e dialetos africanos bem como revelam alto grau científico.

⁹² Eduardo de Noronha, jornalista de renome e funcionário durante muito tempo da administração colonial de Moçambique. Publicou no ano de 1894, em Portugal, uma brochura intitulada *A rebelião dos indígenas de Lourenço Marques*. (In Butselaar, 1987:226)

3.5.3.1 – As concepções de linguagem e de gramática bantu em

Lições de Gramática de Quimbundo (Português e Banto) de Pe. Maia

O *kimbundu*⁹³ pertence ao grupo bantu e a quase totalidade dos indígenas de Angola pertenciam (ou pertencem) ao grupo étnico bantu com um considerável número de sub-grupos. Um autor do século XIX (apud Pattee, 1959:597) sustentava que *desde o Congo até ao Cabo Negro os indígenas falam a mesma língua com algumas modificações dialetais*. No século XX, um outro lingüista (op cit), afirmava: *não há nenhuma dificuldade lingüística de maior em Angola. Alguma variedade da família banta fala-se em todas as partes*.

Dada esta noção sobre a língua bantu - *kimbundu* – passemos então às concepções lingüísticas do autor sobre a descrição de suas *Lições de Gramática de Quimbundo (Português e Banto) dialeto OMUMBUIM*, 2ª. edição, 1964⁹⁴. A rigor, optamos por traçar pequenos comentários estabelecidos segundo a ordem; prefácio, introdução e anexos.

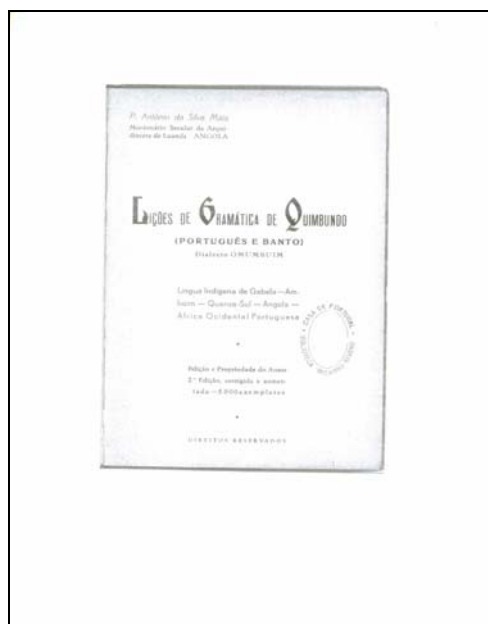


Fig. 10 – Lições de Gramática de Quimbundo de Padre Antonio da Silva Maia

⁹³ A grafia desta língua do grupo bantu diverge nas obras consultadas durante nossa pesquisa. Encontramos a palavra grafada das seguintes formas: *kimbundu*; *quimbundo*; *quimbundu*.

⁹⁴ A edição que temos em mãos para análise data do ano de 1964, entretanto, consta na contra capa uma carta pastoral de C. Francisco J. de Moura – Superior da Missão Católica de Santo António do Dumbi - de 18 de novembro de 1957, de onde se extrai o seguinte comentário: *tive há dias a agradável surpresa de receber mais um livro da sua autoria: Lições d Gramática de Quimbundo, que é mais uma prova do seu persistente esforço para, honrando-se a si, honrar todos os padres seculares desta imensa Angola*.

O livro *Lições de Gramática de Quimbundo* – dialeto Omumbuim – prefaciado pelo próprio autor (Pe. Maia) começa por apresentar o objetivo principal para sua realização que é tornar conhecida ambas as línguas: Português e Quimbundo, conforme escrevia o referido padre: *outro fim não nos moveu senão tornar mais conhecida entre os Amgundos a bela Língua de Camões – a Língua Lusa ou Portuguesa, a Língua Pátria – e simultaneamente concorrer para que os Europeus e povos assimilados se fizessem compreender dos nativos incultos, dos analfabetos, especialmente do Cuanza-Sul.*

A respeito dessas justificativas, pode-se observar a primazia atribuída à obrigatoriedade de a Igreja Católica difundir a língua do colonizador. As quatro denominações e predicativos atribuídos à Língua Portuguesa são índices reveladores do interesse do padre quanto ao ensino dessa língua a fim de permitir a comunicação e expressão na língua Quimbundo. Real necessidade ao processo de assimilação cultural e lingüística em África portuguesa.

Segundo o referido autor, a Língua Portuguesa é *fundamentalmente diferente do Quimbundo* e de difícil aprendizado por parte dos europeus, visto não existir entre uma e outra correlação estrutural. Discorrendo sobre a estrutura gramatical do Quimbundo o autor deixa comprovado o seu conhecimento lingüístico no que concerne às concepções teóricas do método comparativo, sustentado pelo que os neogramáticos do século XIX denominaram de *famílias de línguas*, conforme apuramos em:

A Língua Portuguesa é fundamentalmente diferente do Quimbundo, não tendo na sua estrutura, portanto, correlação alguma com a grande família das chamadas **Línguas Bantas**, faladas na maior parte da África Central e Meridional, das quais o Quimbundo é um dialecto, para maior facilidade procuramos, na exposição das regras de Quimbundo, seguir os moldes da Gramática Portuguesa, sem contudo descurar o gênio da Língua Indígena. (grifo do autor)

A maior dificuldade constatada pelo autor de *As lições* para o aprendizado dos falantes do Português dava-se essencialmente por ser o Quimbundo uma língua prefixal e aglutinante – *os indígenas exprimem noção de género, número, pessoas e tempos, ao*

passo que as línguas européias empregam para o mesmo fim somente sufixos ou desinências.

Tendo diferenciado a estrutura gramatical do Quimbundo, o autor menciona a presença de farto vocabulário no livro o que vai favorecer a aplicação dos princípios à prática. Quanto à prática mencionada por ele é possível reconhecer a ideologia do governo colonial que consistia na implantação da Língua Portuguesa a par da evangelização. Ao que o padre não descuidou em sua obra bilíngüe:

Publicando este humilde trabalho lingüístico, o Autor não tem a descabida pretensão de desvalorizar ou desapreciar obras do mesmo gênero, cujo valor e utilidade o público já consagrou, mas tão somente ministrar uma série de lições gramaticais no intuito de adestrar e familiarizar os Povos de todas as raças e cores, residentes especialmente no rico e lindo Amboim, Quanza- Sul – Angola – e terras limítrofes, com os idiomas pátrio e indígena usados nesta bem fadada região. Ele sabe muito bem que o conhecimento prático das Línguas Indígenas é de grande necessidade para que a acção civilizadora portuguesa seja mais profícua no ingente trabalho de assimilar povos incultos.

O discurso do Padre Maia é revelador da ação doutrinária e educacional das missões católicas e justificam as considerações que vimos apresentando até então. A esse respeito constatamos que existiam outras obras que tratavam de registrar a gramática das línguas bantu; a superioridade da língua e da cultura portuguesa associada à superioridade racial.

Passando à Introdução de *Lições de Gramática* o autor apresenta seu conceito de linguagem que é o privilégio outorgado por Deus ao homem *de comunicar entre si as suas idéias e pensamentos por meio da linguagem falada*. Por gramática entendia o padre que era o conjunto de regras ou leis que aperfeiçoam essa linguagem falada e cada povo possuía a sua língua bem como a sua gramática, juntando às gramáticas de outras línguas a de Quimbundo.

GRAMÁTICA DE QUIMBUNDO é o conjunto de regras ou leis que os Povos Bantos têm de aprender para falar e escrever a sua Língua. (...) A GRAMÁTICA DE QUIMBUNDO divide-se, como as demais, em três partes distintas: FONÉTICA OU FONOLOGIA – que se ocupa dos sons das palavras e da sua representação gráfica. MORFOLOGIA – que se ocupa das formas das palavras. SINTAXE – que se ocupa da combinação das palavras ou discurso. (grifos do autor)

Após definir e conceituar a *gramática de Quimbundo*, o autor oferece algumas considerações interessantes sobre esta língua, cuja finalidade é orientar àqueles que farão uso da gramática, principalmente, no ensino ao falante de Quimbundo. Destacamos aquelas que vêm ao encontro do nosso objetivo que é a alfabetização.

No capítulo único (p.3) intitulado *O alfabeto*, o autor comenta a fonologia ou fonética da língua. Os sons da língua Quimbundo exprimem-se pelo alfabeto português. Eis o alfabeto seu alfabeto: *a b d e f g h i j k l m n o p r s t u v x z*. Nessa língua, a consoante **g** nunca tem o valor de **j** mesmo que esteja antes de **e** ou **i**. O **k** substitui em todos os casos o **q** da Língua Portuguesa e bem assim o **c** antes de **a o u**.

No capítulo I da gramática (p. 11) na parte dedicada ao estudo da morfologia há a seguinte particularidade desta língua:

Na Língua de Quimbundo a classificação das palavras faz-se como na Gramática Portuguesa, isto é, dividem-se em **substantivos, adjectivos, verbos, preposições, advérbios, conjunções e interjeições**, exceptuando o artigo que é substituído pelos prefixos, servindo estes de artigo definido e indefinido sem especificar o gênero. (grifos do autor)

Há em relação ao estudo morfológico, a recomendação do gramático citado sobre a necessidade de ter atenção dobrada aos prefixos, *pois é a chave essencial do mecanismo da Língua Indígena, quer na questão do numero, quer na questão da concordância*. Ele estabelece a distinção da nomenclatura da Língua Portuguesa cuja predominante é a declinação desinencial e sufixal, enquanto na Língua Quimbundo predomina a prefixal. Conforme a sua

observação: *de facto, os prefixos, além de indicarem o número gramatical dos nomes e pronomes, ainda mostram o local das acções e estabelecem as diversas relações de dependência entre os elementos da oração gramatical.*

O estudo do missionário católico Pe. Maia trouxe inegável contribuição aos estudos das línguas bantu, principalmente por ter observado a influência da Língua Portuguesa sobre ela, o que denota inclusive a inter-relação das culturas. Eis como ele deixou registrado o fato:

O artigo *o*, que se costuma antepor aos nomes das Línguas Indígenas, e que serve tanto para o masculino como para o feminino, no singular e no plural, parece ter sido introduzido por influência da Língua Portuguesa. Alguns gramáticos e lexicógrafos grafam-no ligado ao nome que afecta; outros, separado dele.

As concepções sobre gramática do autor de *Lições* apontam para, novamente, ao princípio da teoria de comparação entre as línguas, defendendo assim a posição de que as línguas indígenas bantu eram passíveis de uma gramática descritiva, o que contradizia aos pensamentos dos filólogos e dos gramáticos anteriores.

Ao trazer para o campo da lingüística a descrição da gramática do Quimbundo, o autor corrobora para fundamentação das pesquisas em torno das línguas bantu. Ele consagra às mesmas o devido lugar de importância entre as demais línguas inclusive às clássicas, principalmente ao destacar que *cada povo tem o seu modo de falar, a sua Língua; assim cada um tem particularmente a sua Gramática; donde se segue que há gramáticas portuguesa, inglesa, alemã, latina, grega, francesa, quimbunda, etc.*

Neste sentido que as *Lições* trazem no seu bojo exercícios construídos segundo as exigências de ambas as línguas, conforme demonstra os que se referem ao *trecho para análise gramatical ou morfológica* (p. 121) e a respectiva tradução no *anexos 1º* (p.136).

Fig. 11 – Trecho para análise gramatical ou morfológica em Kimbundu

Fig. 11 A – Tradução para o Português

É imprescindível aos nossos objetivos destacar a maneira de como o falante de Quimbundu concebe o mundo por meio da linguagem. Faz parte da obra do referido gramático uma composição de quatro anexos sobre regras a serem consideradas na comunicação entre o europeu e o africano de Angola.

O nosso grande defeito consiste em não nos preocuparmos de ser claros à maneira de Preto, contentando-nos de o ser à nossa maneira. (...) Eis os principais métodos ou processos de linguagem com os quais nos devemos familiarizar. (...)

A primeira regra diz respeito à ordem dos fatos e das ações visto o angolano seguir o pensamento linear, de maneira alguma, a construção deverá ser alinear como em português. O gramático ilustra sua observação com o exemplo abaixo.

Maria dirigiu-se ao Templo com José quarenta dias depois do nascimento de Jesus. Esta frase na boca de um Preto seria: 'Maria, tendo dado à luz, passou quarenta dias, e dirigiu-se ao Templo com José.'

A segunda regra diz respeito à reprodução sempre pelo uso do discurso direto; pelo gosto da justaposição; pela preferência ao definido e ao concreto; do paralelismo, dentre outras minúcias. Como no exemplo, a construção em Língua Portuguesa de *Submetamo-nos de boamente a Deus ... A impureza que o Homem conscientemente comete é um pecado mortal*. Para a construção em kimbundu: *Aceitemos as ordens de Deus, dizendo: está bem. ... A impureza que o Homem sabe, dizendo: eu faço - é pecado mortal*.

Tais considerações demonstram que havia por parte da Igreja Católica Romana padres missionários que se dedicavam ao estudo e registro das línguas bantu, além da produção de regras necessárias ao ensino-aprendizagem quer da leitura, quer da escrita, quer da evangelização. Com respeito à gramática ora apresentada consta a impressão de 5000 exemplares quando de sua 2ª. Edição, conforme registro na capa.

A obra *Lições* do Padre Maia não deixou de merecer elogios nem por parte das autoridades do Estado e nem das eclesiásticas. A eles – autor e obra – o clero reconhece que está atendendo as determinações da Metrópole no que tange ao ensino da Língua Portuguesa consoante à propagação da fé além de contribuir para erradicação do analfabetismo.

Destacamos alguns registros que evidenciam o caráter científico e de grande aceitabilidade das obras do Padre Maia, como a carta do Pe. José Artur Alvarães – Missionário da Missão de S. António do Seles, a 7 de junho de 1954 (in Maia, p. 251)

(...) De incontestável utilidade e de apreciável valor intrínseco, o seu livro (Manual Prático de Conversação), que ora sai a publicidade, representa um grande esforço na obra de nacionalização em que todos os missionários andam empenhados – ensinar os nativos a falar, a ler, a escrever o português. Ninguém diga, pois, que as Missões Católicas não caminham na vanguarda do movimento civilizador contra o analfabetismo e o atraso das populações que têm o direito de exigir de nós autoridades e missionários, o patrimônio sagrado da civilização cristã. Mesmo quando imprimiu livrinhos de carácter catequético, não quis o Sr. Padre Maia perder de vista a importância e a necessidade de infiltração do nosso idioma entre os nativos. (...) tal como o Dicionário Elementar Português –

Omimbuim – Mussele, dialectos explorados apenas por V. Rev^a, são valiosos auxiliares (...)

Quanto à aceitação das obras bilíngües e/ou trilingues do Padre Maia pelas autoridades do governo consta a da Repartição Central dos Serviços de Instrução Pública, no ano de 1954 (in Maia, p. 249)

O Rev. Padre António da Silva Maia (...) conhecedor de Omumbuim, dialecto do Kinbundo falado na Gabela, tem realizado uma obra meritória quer na tradução para este dialectos dos Evangelhos e do Catecismo, quer ainda pelo estudo intensivo dos seus aspectos gramaticais, o que lhe permitiu já a edição de uma Gramática Prática de Omumbui, e, mais modernamente, este Guia Prático para a Aprendizagem das Línguas Portuguesa e Omumbuim, verdadeiro manual de conversação português-omumbuim e valioso repositório etnográfico dos povos indígenas da região da Gabela. Usos e costumes, a vida no campo e nas aldeias, relações comerciais entre elementos de civilidade, crenças e feitiços, etc., etc..

A contribuição mais significativa para o campo da lingüística advinda das obras do Padre Maia é o seu desejo de perpetuar a memória das línguas bantu conforme justificou no prólogo do seu Dicionário Rudimentar Português – Kimbundo (1954):

Tem-se dito por vezes que, num futuro não muito remoto, as línguas indígenas de Angola, como aliás as de toda a África, tendem a desaparecer a pouco e pouco, devido ao fenómeno da ‘aculturação lingüística’. Ora, partindo deste ‘facto natural’, torna-se evidente a necessidade de deixar em arquivo o autêntico falar antigo dos nativos, o qual será um subsídio excelente para a História da Filologia primitiva africana, anterior à assimilação.

O relato do autor demonstra a sua afinidade para com as ciências da linguagem, principalmente consoante às teorias naturalistas do seu tempo, quanto natural convivência

bilíngüe de situação em que a língua que detém o poder e exerce força superior costumava prevalecer sobre a língua mais fraca do povo mais fraco, ou seja, a língua do colonizador leva indubitavelmente à extinção e ao posterior envelhecimento e morte da língua do colonizado.

Vemos assim a participação ativa e atualizada do Padre Maia à sua época visto suas obras demonstrarem, conforme o estudo da gramática Quimbundo ora apresentada, as características da gramática descritiva, da gramática normativa e a proposta para a gramática histórica.

Desse modo, o gramático, filólogo ou lingüista Padre Maia foi um intelectual inserido no “clima de opinião” do seu tempo e, afora isto, diríamos que um intelectual extremamente avançado em relação à lingüística de meados do século XX no espaço lusófono.

Concluimos que, durante o período colonial, apesar de a Igreja Católica Romana contar com a colaboração de estudos lingüísticos das línguas bantu, o ensino-aprendizagem foi deficiente devido principalmente à ausência de profissionais habilitados. Tratava-se entre colonizador e colonizado, sob a ótica dos protestantes⁹⁵, um *diálogo de surdos, pois o religioso que ensina não sabe a língua indígena e a criança indígena não sabe ainda o português*.

3.5.4 – A concepção de ensino e de linguagem e o Método Laubach (Português – Kimbundu) da missão protestante de Frank Charles Laubach

O idealizador do método Laubach no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos foi Frank Charles Laubach. Ele nasceu em 1884 na cidade de Benton, Pensylvania, Estados Unidos da América. Doutor em sociologia especializou-se em várias áreas, dentre elas, Letras e Pedagogia. Em 1914, formou-se também em Teologia pelo Seminário União Teológica.

Em 1915, Laubach foi enviado como missionário para as Filipinas, pois tinha grande interesse em trabalhar com a tribo dos Moros. No ano de 1928, como missionário protestante em Lanao, onde vivia a tribo, ele envidou esforços a fim de ensiná-los a ler e a escrever. A tribo fazia uso do dialeto Maranaw e este não possuía gramática escrita, nem tampouco um único símbolo que representasse um dos seus dezesseis sons. O missionário e um educador filipino –

⁹⁵ O missionário protestante durante muito tempo em Angola John T. Tucker afirmava que os portugueses não prestavam a menor atenção às línguas vernáculas e aspiravam eliminá-las inteiramente, substituindo-as pela Língua Portuguesa. (In Pattee, 1959:608-9)

Donato Gália – adaptaram o alfabeto inglês ao dialeto, usando quatro vogais e doze consoantes. Em pouco tempo, Laubach escreveu o método para outros dezessete dialetos das ilhas Filipinas, alfabetizando mais de 60% do total da população.

Numa época em que a questão do analfabetismo era alarmante, a eficiência do método de Laubach despertou interesse em várias partes do mundo. A convite, visitou países empenhados na erradicação do analfabetismo, ministrando palestras e instruções quanto ao desempenho do método, o qual ficou conhecido como método Laubach, eficiente na alfabetização de jovens e adultos, dada a metodologia prática, eficaz, segura e econômica.

Foi através do método de Laubach que se abriu caminho para discussões sobre o analfabetismo e suas causas, principalmente, instaurou-se a confiança na capacidade dos adultos aprenderem a ler e escrever em pouco tempo. Toda abertura à alfabetização de jovens e adultos, mesmo questionada em sua prática, trouxe à tona um novo paradigma pedagógico, cuja figura mais vultosa foi a do professor Paulo Freire.

Tanto Laubach quanto Paulo Freire empenharam-se na elaboração de material didático consoante à cultura local e à vivência do aluno. Ambos objetivaram uma visão crítica de mundo, porém, a questão política no método de Laubach não é visivelmente ressaltada. O conteúdo didático pedagógico no método de Paulo Freire resalta a luta de classes, enquanto a de Laubach prioriza a ética cristã. Mas tanto um quanto outro formularam uma pedagogia específica, cuja metodologia consiste na retirada de jovens e adultos da *Cultura do Silêncio*, como afirma Paulo Freire, promovendo assim espaço para uma nova visão de mundo.

A teoria educacional de Laubach fundamenta-se numa análise crítica da realidade social e valoriza a experiência vivida como base da relação educativa e a autogestão pedagógica, por isso ela encaixa-se na modalidade da educação popular (informal⁹⁶). Nos dizeres da Alfalit (2003:15) trata-se de uma tendência progressista libertadora contrapondo-se à tendência tradicionalista (formal).

Isto significa que, enquanto a educação tradicional (formal) objetiva depositar informações sobre o aluno, alheia à situação social opressora em que vive, a educação

⁹⁶ Educação informal na concepção do método Laubach trata-se *do que foge às regras ou formalidades. Não é realizada necessariamente em espaços, horários ou duração convencionais. O método usado também é informal e específico.* (Alfalit, 2001:33)

libertadora procura questionar as relações do homem com a natureza e com outros homens, visando à transformação social.

A metodologia de Laubach já divulgava na década de 1920 um ensino contextualizado; colaborando assim com jovens e adultos a sistematizar os conhecimentos adquiridos através das experiências vividas, produzindo novos saberes.

O instrumento necessário à transmissão de conhecimentos é organizado sistematicamente nas cartilhas valendo-se do método eclético de alfabetização. Para Laubach, a aprendizagem seria facilitada a partir do uso de recursos que explorassem todos os sentidos, principalmente a visão e a audição. Portanto, a sua metodologia audiovisual sempre esteve à frente de seu tempo e continua atual.

De acordo com a pedagogia ou andragogia (educação para adultos), o início do processo de aprendizagem sistemática da leitura se dá a partir da cartilha. Ela compõe-se de um conjunto de palavras-chave, levando-se em conta o ambiente sócio-cultural do aprendiz. As palavras-chave têm o objetivo de funcionar como ponte entre o conhecido e o desconhecido, facilitando a associação. Além disso, propiciam o diálogo entre educador e educando.

Nos dizeres da Alfalit (2003:15), os conteúdos de ensino são chamados *temas geradores e nascem da reflexão sobre a prática de vida dos educandos, despertando uma nova forma de relação com a experiência vivida*. O método Laubach está organizado de forma que ao refletir sobre sua história, sua cultura, seus direitos e deveres, o alfabetizando vive a liberdade ou busca por ela. Sob a ótica desse pedagogo, ao adquirir consciência sobre sua situação de exclusão e os reais motivos da opressão que suporta, o aprendiz se organiza e luta pela transformação da realidade em que vive.

O centro da proposta metodológica de Laubach é a alfabetização integral, ou seja, o resultado do processo de alfabetização no qual a criança, o jovem ou o adulto têm o papel de sujeito de sua aprendizagem. Assim, codificar e decodificar os signos lingüísticos e associá-los ao seu cotidiano são ações simultâneas e integradas. (Alfalit, 2003:14-18)

Nesse sentido que a comunicação entre educador e educando é de fundamental importância visto ser a força motriz do sucesso do método. Para Laubach, o alfabetizador deve

levar em conta na ação pedagógica principalmente o empenho de estar motivado para ensinar e disposto para motivar o aluno para aprender.

Parafraseando a Alfalit (2001:46), estar motivado significa estar incomodado com a situação em que está submetido. *Esta consciência leva à necessidade de romper o estado de equilíbrio anterior e leva o indivíduo a uma tensão, e esta o conduz a um determinado comportamento ou ação que resulta na satisfação desse indivíduo.*

Dentre os princípios fundamentais da metodologia de Laubach que cooperam para a rapidez e o sucesso do ensino-aprendizagem, destacamos os seguintes:

1. Todos são capazes de aprender, basta-lhes oportunidade e incentivo.
2. O aluno se interessa por assuntos que façam parte de seu cotidiano, assim ele poderá estabelecer pontes entre o conhecido e o novo.
3. Elogios e palavras de ânimo.
4. Cada aluno tem direito a ter seu próprio ritmo de aprendizagem
5. Pode-se alfabetizar em qualquer lugar ou circunstância

A concepção de linguagem para Laubach é a expressão de idéias e de pensamentos que estão presentes no cotidiano de cada indivíduo, no contexto familiar, social e religioso. A necessidade constante de comunicação entre os elementos do grupo colabora para que cada um desenvolva sua competência comunicativa. Assim o ensino da leitura e da escrita vai fornecendo gradativamente ao aprendiz o conhecimento e o domínio das formas padronizadas da língua, permitindo-lhe adquirir o que chamamos de competência lingüística.

À medida que ambas as competências vão sendo aprimoradas, o aluno tem maiores possibilidades de se comunicar com clareza e está apto a fazer escolhas lingüísticas no ato da comunicação dependendo do ambiente e do grau de intimidade com o interlocutor. Cabe então ao professor criar as oportunidades para que os alunos conversem e reflitam sobre o modo de falar em diversos contextos formais e informais. Eles devem perceber que, dependendo do ambiente, o uso da língua é diferente.

O processo de aquisição significativa é o centro da metodologia de Laubach, por isso, a escolha da palavra-chave funciona como tema gerador do diálogo o qual deve instigar o aluno a

conquistar, decidir, refletir, enfim, elaborar conceitos próprios e, para além disso, saber ouvir e respeitar a posição crítica do outro.

Sob essa concepção de uso da língua(gem), o método Laubach não prioriza o ensino da gramática normativa, mas enfatiza o ensino da gramática como estrutura funcional da língua, colaborando assim para que os aprendizes sejam usuários competentes na sua língua materna e, no caso específico de Moçambique, tornarem-se usuários competentes em Língua Portuguesa.

A formação de novas palavras a partir da decomposição e decodificação de suas partes – as sílabas – cooperam para a apreensão do significado, num movimento simultâneo de análise e de síntese e/ou de síntese e análise. Essas novas palavras e seus respectivos significados são as que servirão como tema de redações. A produção de textos individuais, a partir do resultado das discussões em torno do tema das palavras-chave, dão ao alfabetizando a segurança e a liberdade necessárias para que esteja se expressando com conhecimento de causa permitindo-lhe acentuar a sua capacidade de julgamento.

As estratégias adotadas pela pedagogia de Laubach vão colaborar para que a aquisição da leitura e da escrita promovam a habilidade de interpretação de textos a partir da comparação entre o conhecimento anterior e as novas informações. Dessa forma é que o método Laubach está estruturado e pedagogicamente deve ser respeitado o ritmo individual durante o processo de alfabetização.

O ensino da língua nesse período vai entrelaçar conhecimentos de outras áreas do saber, o que hoje é denominado como interdisciplinaridade. Convém salientarmos que a metodologia de Laubach está organizada de forma que simultâneo ao ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa o alfabetizando vai tomando consciência do seu papel na sociedade. Para alcançar esse propósito o conteúdo pedagógico reúne temas do universo do aprendiz, os quais vão englobar a constituição da família, a reverência a Deus pelo contato com a leitura de textos bíblicos, a produtividade do solo e a organização sócio-econômica. Todo esse arcabouço tem como pilar o ideal de fé viva cristã.

CAPÍTULO IV - REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL E A NOVA VISÃO LUSO-MOÇAMBICANA

4.1 - A contribuição para o estudo do protestantismo em Moçambique

4.1.1 – Os aspectos sócio-religiosos e lingüísticos em *Protestantismo em África*

A obra *Protestantismo em África*, produzida em 1960 pela *Junta de Investigações do Ultramar* (Centro de Estudos Políticos e Sociais) teve como objetivo principal realizar minuciosa investigação a respeito da atuação protestante em África Portuguesa, mais precisamente, em Angola, Guiné e Moçambique. A monografia foi encomendada ao Primeiro-assistente da Missão para o Estudo da Missionologia Africana, Professor José Júlio Gonçalves⁹⁷, e compõe-se de dois volumes.

O primeiro volume de número 38 tratou de discorrer sobre a história, o conceito e as doutrinas do protestantismo, limitando-se a questões de ordem doutrinárias e denominacionais. O segundo volume de número 39, *corpus* de nosso estudo, apresenta a localização, as diversas seitas religiosas e a diversidade lingüística nas províncias citadas acima com especial enfoque sobre a ação missionária protestante no ultramar português. Centralizar-nos-emos no trabalho missionário protestante realizado em Moçambique no período colonial de 1940 a 1960.

Para análise da obra, foram privilegiados os seguintes critérios embasados nas questões sócio-educacionais e religiosas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa pelas missões protestantes. Consideramos a voz do colonizador representado pela Junta de Investigações do Ultramar; o foco religioso, a base pedagógica e a base lingüística. Pretendemos identificar como as missões protestantes dirigiram o ensino de Língua Portuguesa a par da evangelização no período que corresponde a 1940 a 1960, época fortemente marcada por contestações anticolonialistas.

⁹⁷ O Professor José Júlio Gonçalves era um dos representantes de Portugal Continental, professor e pesquisador em assuntos pertinentes à África Portuguesa. Não nos detemos sobre sua vida e obra visto a envergadura de seu trabalho investigativo suplantou a de sua pessoa enquanto cidadão português. Além disto, o que é relevante nessa dissertação é a perspectiva histórica e historiográfica que a obra contém, as quais vêm ao encontro de nossos objetivos apresentados na introdução.

Apresentemos então em primeiro plano a capa da obra monográfica *Protestantismo em África*, produzida e divulgada pela *Junta de Investigações do Ultramar* (1960).

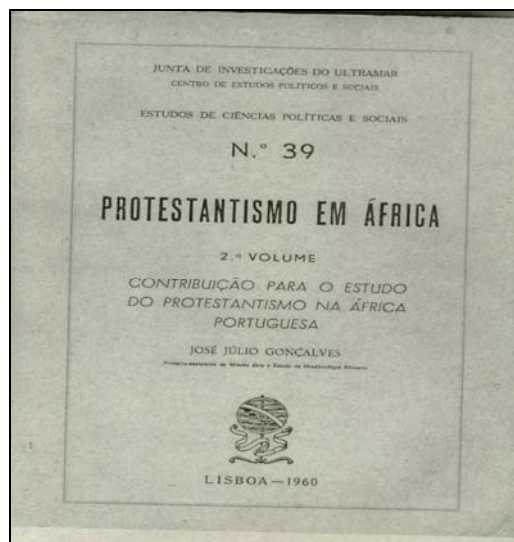


Fig. 12 – Capa da obra *Protestantismo em África*

A monografia traz a seguinte dedicatória: *Ao Prof. Adriano Moreira e aos antigos e actuais alunos do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. A página subsequente apresenta como epígrafe um pequeno fragmento da obra *Alguns Problemas Sociológicos – Missionários da África Negra* de autoria do Professor Adriano da Silva Rego (s/d:115), que diz: *O protestantismo em África ganhou há muito foros de consideração e de estima. Os seus missionários sacrificaram-se pelo bem-estar das populações, fundando instituições de assistência notáveis a todos os títulos.*

Ambos os autores assim como o Professor José Júlio Gonçalves dedicavam-se ao ensino e ao estudo das ciências políticas e sociais de(em) Portugal Continental, compondo assim o quadro do aparelho ideológico português voltado à missionologia. Eram, em decorrência, autoridades tanto em assuntos missionários de cunho religioso como de cunho colonial, empenhados em reunir para futura publicação a súmula das lições proferidas pelo *Instituto Superior de Estudos Ultramarinos* durante o ano letivo de 1955-1956. (Moreira, 1961:7) bem como a de outros estudos voltados à causa portuguesa em África. Para essas autoridades as obras deveriam concorrer para o avanço em pesquisas concernentes ao colonialismo em África, englobando todas as potências estrangeiras e, principalmente, o papel que o ensino religioso exercia sobre os nativos em Angola, Guiné e Moçambique.

Trata-se de um diálogo entre autoridades governamentais em prol dos interesses colonialistas de Portugal. Dentre os efeitos que a proposta causou entre ideólogos e alunos podemos destacar o empenho de Richard Pattee (1959) com sua tese de doutoramento *Portugal na África Contemporânea* da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra Instituto de Estudos Ultramarinos, onde ele explica e justifica o objetivo fundamental de seu ensaio.

(..) dedicamos uma atenção especial e pormenorizada ao problema do anticolonialismo, dada a projecção que este tem adquirido na História contemporânea. Passamos então revista a alguns dos aspectos fundamentais da obra portuguesa, nomeadamente o conceito político, a política religiosa em relação à posição da Igreja Católica, do Islão e do protestantismo. Sob o título de política cultural, tecemos algumas considerações sobre o ensino, a expansão da língua nacional e, em geral, a penetração da cultura portuguesa nos seus territórios ultramarinos.

Essas observações são capazes de nos fornecer um panorama político sobre a pretensão de dar continuidade à exploração colonial e domínio português em África, nomeadamente, priorizando o ensino religioso e a difusão mais dinâmica da Língua Portuguesa através do ensino diferenciado e dicotômico para as províncias ultramarinas. Perante isso é que a monografia de José Júlio Gonçalves priorizou os meios e métodos protestantes para o ensino da Língua Portuguesa e das línguas bantu e da religião às várias etnias angolanas, guineanas e moçambicanas.

Lembrando-nos de que a história sempre informa o presente e prepara o futuro é-nos possível constatar que a obra foi produzida de Portugal para Portugal. Isso significa que os professores especialistas em assuntos missionários são os únicos e principais detentores do saber político-religioso em termos de colonialismo missionário; constituem-se por conseguinte, agentes portugueses responsáveis pela instrução e formação de novos cidadãos-agentes. Visto por esse prisma, compreendemos o porquê da dedicatória que pode ser traduzida em termos de mestre e discípulos, cujo alvo é a continuação da política ideológica colonialista.

4.1.2 – A projecção do protestantismo: ensino e catequese

A obra *Protestantismo em África* apresenta na *nota explicativa* as razões da produção da monografia e os critérios por ele adotados na composição da mesma. Dentre as justificativas destacamos aquelas que mais se aproximam dos objetivos de nosso estudo sobre o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique no período colonial sob a responsabilidade das missões protestantes.

Como demonstrado no capítulo II, na segunda metade do século XX, tanto a nível nacional quanto a nível internacional, vários movimentos anticolonialistas foram surgindo em prol da independência política das províncias africanas sob a tutela colonial. Em Moçambique, os pequenos grupos bantu de homens e de mulheres letrados que iam aparecendo ao longo do território moçambicano, principalmente no sul do país, despertaram a atenção de Portugal, conforme menção na referida monografia:

A projecção do protestantismo na Guiné, em Angola e em Moçambique; tal como acontece com a presença muçulmana, impunha, na actual conjuntura política, se promovesse o estudo da acção missionária protestante naquelas províncias africanas. Em tal estudo, dada a relevância que lhes atribuímos, deu-se certo desenvolvimento às técnicas catequéticas protestantes, a fim de melhor podermos esclarecer as razões do seu sucesso, em terras descobertas por católicos, governadas por católicos e tradicionalmente habitadas por pagãos – se assim se lhes pode chamar -, embora na Guiné e em Moçambique o islão também quase se possa dizer religião tradicional.

Tendo assim esclarecido o motivo da investigação e salientado o risco de missões religiosas mais atuantes nas províncias ultramarinas, o autor chama a atenção para a questão da grafia de certos vocábulos e da dificuldade em encontrar correspondente em Português, por isso,

o autor não se coibiu de recorrer a anglicismos, galicismos e outros vocábulos de duvidosa vernaculidade. (...) Compreende-se que assim tenha procedido, sobretudo se se tiver em mente que o português

possui um vocabulário tecnificado muito restrito para designar certos fenômenos ultramarinos. Na verdade, a despeito da nossa experiência multissecular, no tocante ao trato com as populações afro-negras e sobretudo de uma longa experiência missionária, a terminologia portuguesa dicionarizada é manifestamente insuficiente para exprimir certos factos decorrentes da presença portuguesa em África Portuguesa.

Tendo, pois apresentado as devidas justificativas e explicações quanto à composição da monografia, a obra está organizada em três partes distintas: 1. descrição sobre a Guiné, 2. descrição sobre Angola e 3. descrição sobre Moçambique. A descrição é alusiva à situação geopolítica, à diversidade lingüística, à presença e atuação de confissões religiosas no ultramar cristãs e não-cristãs, a ações comunitárias e principalmente ao enfoque dado no ensino e na difusão da Língua Portuguesa e no ensino e produção literária nas várias línguas bantu, veiculado nos mais variados meios de comunicação: jornais, rádio, cinema.

Quanto a Moçambique a obra traz logo à página 16 dados estatísticos sobre a sua diversidade lingüística, conforme quadro abaixo.

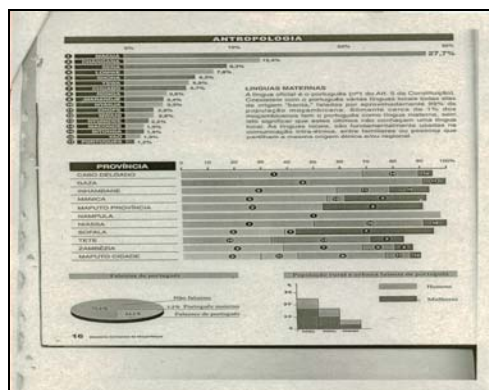


Fig. 13 – Mapa lingüístico de Moçambique em 1958

Os dados estatísticos revelam o baixo índice de expansão e de conhecimento da Língua Portuguesa em Moçambique já após terem decorrido mais de quatro séculos da chegada de Vasco da Gama. Como se pode observar, à época da investigação do ultramar,

apenas 1,2% da população total concebiam a Língua Portuguesa como língua materna⁹⁸ ou língua primeira. E, tão somente 23,2% eram falantes dessa língua.

As páginas de números 109 a 270 são reservadas à descrição das missões protestantes em Moçambique, intitulado *Breve apontamento sobre o actual panorama religioso moçambicano*, o que a nosso ver, tem a intenção de apontar o inexpressivo número de adeptos ao protestantismo para que esse figurasse entre as maiores preocupações no processo de formação de identidades nacionais luso-moçambicanas.

De acordo com as rubricas do *Anuário Estatístico* do Ultramar de 1958, a população moçambicana distribuir-se-ia religiosamente em 1950 do seguinte modo:

Católicos	354 421
Outras religiões cristãs	99 271
Outras religiões	616 995
Sem religião ou com religião ignorada	4 668 224

Outras religiões cristãs significa: protestantes; a designação 'outras religiões' quer dizer: hinduístas, israelitas, taoístas, confucionistas e islamitas.

Segundo o autor de *Protestantismo em África*, a comunidade católica de Moçambique apresentava as mais variadas expressões numerológicas devido aos *católicos de superfície*, como exemplo menciona os dados fornecidos por E. Dessare, em 1959, quando os católicos dessa província constituíam-se em 200 000, contradizendo os dados fornecidos pelo *Anuário Católico* em 1957 quando os computava em 494 100. Com relação a essa discrepância, o autor informa (p.112) que sobre dados estatísticos nas províncias ultramarinas era *necessário ter o cuidado de graduar o seu rigor. E pelo que toca a Moçambique, concretamente, é preciso não esquecer que ao avolumamento do catolicismo se opõem: o islamismo (sobretudo no Norte) e o protestantismo (principalmente no Sul).*

⁹⁸ Adotamos a seguinte concepção de Lopes (2004:71-72) sobre o conceito de língua segunda (L2) que é definida do seguinte modo: (L2) é a língua que, não sendo a língua nativa ou língua materna (L1) do falante, é utilizada como língua oficial e língua franca na sua região ou no país em geral, e que também coexiste com a língua materna e, em certos casos, com outras línguas. (...) língua estrangeira (Le) é uma língua que o falante moçambicano não usa na sua vida diária; a Le é aprendida na escola como disciplina. O inglês é um exemplo de língua estrangeira em Moçambique.

Dando prosseguimento, ele passa ao contexto histórico da presença protestante em Moçambique, o qual tem lugar às páginas de números 115 a 133, sob o título de *Subsídios para a história do protestantismo em Moçambique*. Considera a dificuldade de apontar com exatidão a época da entrada dos protestantes na província, uma vez que os nativos voltavam evangelizados pelas missões protestantes que proliferavam nos territórios vizinhos. Ele cita as denominações protestantes que iniciaram a obra evangelizadora em Moçambique, dentre elas, a Igreja Reformada Holandesa, a Missão Suíça, a Missão Zulu, a Igreja Metodista Episcopal, os Metodistas Wesleyanos, a Missão Anglicana, a Missão Batista.

Consta ainda desse contexto histórico-descritivo o registro das principais legislações que concediam autorização para a entrada dos protestantes na África Oriental Portuguesa, salientando as que sob o seu ponto de vista (p. 124) são *pelo menos susceptível de ser invocada como aplicável, ao protestantismo moçambicano (mas válida para o guineano e o angolano)* mencionando os números e datas dos decretos-lei a respeito.

O autor destaca também a presença de alguns nomes registrados nos anais do protestantismo, dentre os quais apresenta a seguinte observação (p. 118): *recordamos apenas os construtivos: E. H. Richards, William Taylkor⁹⁹, Henri Junod e A. Beuchat¹⁰⁰*. Ele não deixou de assinalar a produção de E.H. Richards¹⁰¹ por volta de 1889, época em que o missionário Richards passou da missão Zulu para a missão da Junta Americana, dentre as quais se destaca ,em Moçambique, o esboço de uma gramática, tradução de hinos e partes das Escrituras Sagradas e publicação de cartilhas na língua local e em Português.

Dentre os nomes mais expressivos do protestantismo em Moçambique lembra o do missionário Henri Junod da Missão Suíça, autor de *Usos e costumes dos Bantos* e de *A vida de uma tribo sul africana*.

Seguindo na sua descrição, o autor passa à análise dos aspectos mais relevantes da expansão missionária protestante em Moçambique, que se intitula *Algumas facetas*

⁹⁹Segundo José J. Gonçalves (p. 122) Willian Taylor foi o célebre bispo cuja paróquia era o mundo – partira dos Estados Unidos da América com a idéia de que os missionários poderiam sustentar-se sem auxílios estranhos às respectivas missões.

¹⁰⁰ Dr. Beuchat foi um dos mais notáveis médicos existentes em Moçambique na província de Gaza e cirurgião num dos hospitais fundados pela missão de Chicwm-bane.

¹⁰¹ O Rev. Dr. E. H. Richards foi o pioneiro do protestantismo em Moçambique. Ganhou amor à comunidade que conseguiu criar e não abandonou mesmo quando recebeu ordem para o fazer. (p.122)

mais características do protestantismo radicado em Moçambique. Segundo o autor em questão, o protestantismo estava esparramado por todo o território com maior concentração ao sul dada a migração contínua para a África do Sul (*Rand* ou John como conhecido na época).

O enfoque maior está concentrado nas idéias da necessidade de valorização social trazidas por moçambicanos negros tanto da África do Sul como dos territórios vizinhos. Esse fato o autor comprova com a colaboração que presta a lingüística à reconstrução histórica, conforme seu parecer (p. 124), a lingüística *por vezes é um precioso auxiliar da história e demais ciências (...) ao registrar o vocábulo muprista que significa, em ronga, o padre, o pastor protestante*). O uso desse vocábulo pelas várias etnias moçambicanas são índices do contato com os missionários e com a ideologia protestante de vida cristã.

Quanto ao ensino ministrado pelos protestantes em Moçambique, o autor procura deixar o movimento rigorosamente traduzido nos seguintes dados estatísticos oficiais em 1957 e 1958 (p. 130-31).

Anuário do ensino no ano de	1957	1958
Estabelecimentos de ensino primário		
elementar e complementar	22	24
Estabelecimentos de ensino primário rudimentar	22	24
Alunos matriculados no ensino primário		
Elementar e complementar	597	615
Alunos matriculados no ensino rudimentar	5 781	6 598

Essas escolas estavam distribuídas por distritos, concelhos e circunscrições. Dentre os distritos consta o de Lourenço Marques, Niassa, Gaza, Inhambane, Tete, Zambésia. O que convém destacar é o aumento significativo de alunos matriculados nas escolas das missões protestantes no período de um ano. É justamente sobre o ensino catequético e a atuação na área social (educação e saúde) que a Junta de Investigações do Ultramar vai se ocupar.

Nos dizeres do autor de *Protestantismo em África*, o próprio governo português havia sido o principal responsável pelo dinamismo das missões protestantes, uma vez que elas aliaram-se dando origem ao Conselho Cristão de Moçambique, sobre tal situação ele tece o seguinte comentário (p. 132):

Tal cooperação acabou por constituir uma importante alavanca missionária e ainda um decisivo instrumento político, que ousaríamos rotular de incômodo, mas por cuja criação somos os principais responsáveis, já o sublinhamos, pois sempre criticámos, nós, portugueses, os Protestantes por se apresentarem em África desunidos e dando um triste exemplo aos aborígenes. Eles, atentos, aceitaram a crítica, buscaram o remédio e, portanto, fizeram-nos a vontade. Bom é que essas críticas e quejandas sejam, antes de aventadas, objecto de atento estudo e cuidada previsão das suas conseqüências. Não é, em nosso modesto entender, com críticas que podem superar-se os criticados. É realizando mais e melhor do que eles, através daquilo a que chamaríamos uma *competição positiva*. (grifos do autor)

A importância do Conselho Cristão de Moçambique se constituía em alianças interconfessionais, com exceção dos Adventistas e Batistas, colaborando assim para o livre acesso de seus crentes em qualquer outra denominação protestante, quer dentro, quer fora da província. Isto significava que os moçambicanos não perdiam o vínculo com a igreja nem tampouco com o ensino protestante.

Assim, o ensino protestante ou mais precisamente as concepções protestantes de ordem sócio-política traduziam-se no fator mais alarmante por parte do governo português por que eles produziam farta literatura nas línguas vernáculas e também na Língua Portuguesa.

Quando criticados de incitar as comunidades moçambicanas contra o governo português, os missionários protestantes defendiam-se argumentando que ensinar a Língua Portuguesa equivalia obedecer à legislação portuguesa, pois segundo eles (apud Butselaar, 1987:180) *nas escolas da Missão Suíça, ensinar também o português, tratava-se de sinal de respeito para com o poder colonial*. Todavia, era comum a autoridade portuguesa procurar coagir os protestantes a ministrarem a catequese e a celebrarem os atos religiosos apenas em

Língua Portuguesa, recorrendo o mínimo possível às línguas bantu. Sobre o que curiosamente os protestantes argumentavam que se não podiam celebrar os *actos religiosos numa língua diferente do português, os Católicos também não deviam, logicamente, poder dizer missa em latim.* (p. 135)

De acordo com a investigação do autor de *Protestantismo em África* (p.145-46) os missionários protestantes em Moçambique vinham principalmente da Suíça, da Inglaterra, dos Estados Unidos e pouquíssimos de Portugal, sobre o que alertava: *se não podemos evitar que o protestantismo exista em Moçambique, então, ao menos que sejam portugueses alguns dos seus mentores. É claro que, como sublinhamos noutra lado, a sua literatura, os seus ensinamentos, etc., terão e têm uma marca pouco portuguesa, ou mesmo não portuguesa.*

Ressalta-se a importância dessa informação pelo que diz respeito à infiltração de países estrangeiros nas províncias ultramarinas os quais trariam sua cultura, ideologia política e religiosa e, principalmente, o ensino e a difusão das respectivas línguas. Diante disso, o motivo da preocupação por parte de Portugal em relação ao poder que exercia sobre as províncias ultramarinas era a de preservar suas colônias e não seus colonizados.

Nesse sentido é que atentaram na produção literária protestante veiculada nas línguas bantu e em Português. A Missão Suíça era a que apresentava maior destaque em virtude da tipografia própria, com larga produção e distribuição de material para o ensino catequético e secular entre os nativos.

Face a essas observações, procuramos destacar o papel da Língua Portuguesa no ensino protestante, em Moçambique, ministrado por meio de uma literatura pedagógica marcada por forte sentimento de igualdade étnica.

4.1.3 – A literatura protestante para as colônias africanas

As missões das várias denominações protestantes em África Portuguesa adotavam além dos livros, um considerável número de impressões da Missão Suíça, mas recomendados pelo Conselho Cristão de Moçambique. Segundo o autor de *Protestantismo em África*, (p. 158), *é curioso registrar que esta deve ser a missão protestante de Moçambique que mais missionários intelectualizados possuiu e possui.* Dentre os missionários suíços que estiveram a

serviço das missões destacam-se Henry Junod, A. Grangean; Paul Berthoud, citando apenas os nomes de maior relevância, os quais empenharam-se desde 1880 no estudo da etnografia, da etnologia, da geografia, das ciências naturais e lingüísticas, da medicina tropical, etc. Em 1910, Freire de Andrade – governador de Moçambique – havia catalogado a vasta produção protestante escrita nas línguas vernáculas – tonga; ronga, linjua, ungua – assim como em Português e em Inglês.

Dentre essa vasta produção convém destacar os *Abecedários 1 e 2* (em língua tonga e em língua ronga), *Anotações sobre as línguas bantu*; *Gramática Changaan*, de autoria de H. Berthoud; *Abecedário 1 e 2* ; *Contos dos Batongas*; *Contos e cantos dos Barongas*, de H. Junod; *Elementos de Leitura I e II* de P. Loze; além de produções sobre a história e a geografia de Portugal e traduções do Novo e do Velho Testamento em Língua Portuguesa e nas línguas bantu.

Após todas essas considerações o autor de *Protestantismo em África* concluiu que o protestantismo em Moçambique se revestia de características análogas ao de Angola, *simplesmente é mais volumoso em Angola e, além disso, a assistência médico-social protestante é mais importante em Angola que em Moçambique, mas em ambas as províncias continua a ser um dos mais eficazes meios de atracção do indígena.* (p.172) Passa então a discorrer sobre os meios e os métodos adotados pelos protestantes para *seduzir as populações ultramarinas*.

4.1.3 – Os modelos catequéticos e o ensino da Língua Portuguesa

A história da humanidade permite reconhecer que a propaganda religiosa procura convencer as pessoas da excelência de uma certa verdade e traduz-se normalmente numa competição entre um ou mais credos. O estilo protestante em especial realizado pelo contato direto entre missionário e indivíduo permitiu o desenvolvimento de uma técnica de abordagem, ou seja, uma arte de entrar em contato que pode ser denominada como técnica de aproximação.

Para difusão dos ideais de vida cristã, as missões protestantes procuraram aliar catequese e ensino, valendo-se de meios e métodos de propaganda religiosa dentre as quais citamos apenas aquelas que venham ao encontro de nosso objetivo neste estudo, quais sejam:

1. a crescente utilização da imprensa (livros, folhetos, revistas, boletins, jornais folhas ciclostiladas
2. o permanente recurso à acção médico-social, não raro itinerante;
3. o ensino, a propaganda através da pedagogia, o aumento constante do número de escolas de construção definitiva (cômodas e acolhedoras)
4. o aumento do número de catequistas e pastores negros e a sua cada vez mais completa e adequada preparação;
5. o recurso à sedução pela distribuição de trajos, distintivos, etc.;
6. o aproveitamento da falta de experiência de alguns missionários e catequistas católicos e da ausência de espírito missionário dos europeus que seguem o catolicismo;
7. o hábil aproveitamento de certas fraquezas psicológicas dos Africanos, sobretudo tirando partido da superioridade tecnológica;
8. o lúcido aproveitamento das exigências e dos erros da nossa Administração;
9. a simplificação dos conhecimentos religiosos a ministrar aos Africanos;
10. a divulgação de conhecimentos simples, mas de extrema utilidade para as comunidades negro-africanas;
11. o planeamento e execução de planos de fomento e o prosseguimento de uma política de emprego que permite se faça uma pequena promoção social, em torno das próprias missões protestantes. (p.177-78)

Em síntese o papel da literatura protestante foi visto de forma geral pelo aparelho ideológico português como de declarada finalidade utilitária e com um tímido objetivo político. Nos dizeres do autor citado, o papel da literatura na época era motivo de análise por parte dos sociólogos e seu efeito podia muito bem ser conhecidos. Sobre o assunto, assim ele se pronunciou (p. 181):

A literatura – divulgada em África Portuguesa – é um produto da sociedade, mas tende a actuar sobre esta, moldando-a ao mesmo tempo que é moldada, é veiculo da política. (...) Quanto ao binómio literatura-religião, é bem conhecido o seu interfluxo, também não são ignorados os seus reflexos nos domínios político e social. (...) a literatura exportada pelo protestantismo para a África, ou por ele inspirada ali, está intimamente relacionada com o espírito da época em que vivemos. (...) a

sua acção não é assimiladora, do ponto de vista português, conquanto ocidentalizadora. (...) Um obstáculo – mas vencido – há a assinalar quanto à difusão da literatura protestante: a diversidade lingüística dentro de Angola e Moçambique. (...) obstáculo largamente superado ao decidirem-se os responsáveis pela difusão de tal literatura e imprimi-la em português – por imposição de nossa lei – e nos dialectos falados pelas populações.

Há de se considerar que grande parte da literatura protestante em Angola e Moçambique era importada do Brasil o que facilitava a difusão dos ideais cristãos, religiosos e sociais por que escritos em Língua Portuguesa.

Nesse sentido que, para atender ao princípio de adequação, procuramos realizar a análise e interpretação da página da cartilha para alfabetização sob o método Laubach Português-Kimbundu que, sob a ótica do autor de *Protestantismo em África* (p. 189), *trata-se de um livro de leitura muito prático e simples, em que se adopta um processo figurativo. Segundo as palavras ou frases a aprender, assim se inseriu ao lado das páginas uma gravura que exprime o sentido daquelas. Os exemplos são bem escolhidos, e não faltam – até predominam - temas africanos.*

4.2 – A leitura entrelaçada: Português – Kimbundu

4.2.1 – A técnica da leitura: símbolo gráfico e imagem

A língua africana Kimbundu pertence ao tronco de línguas bantu faladas em Angola, o que importa-nos é como visto anteriormente a metodologia protestante aplicada nas províncias ultramarinas quanto ao ensino da Língua Portuguesa e adaptação dos africanos negros à nova identidade portuguesa. Escolhemos iniciar a nossa análise apresentando na íntegra a página 24 da cartilha do método Laubach Kimbundu-Português e, à medida que formos avançando na reconstrução do método eclético de alfabetização iremos reapresentando o motivo em análise.

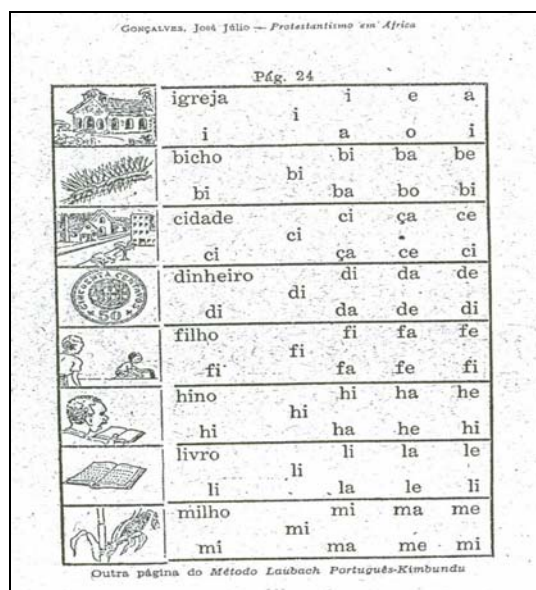


Fig. 14 – Página da cartilha do método Laubach

Passaremos à análise interpretativa dessa página concernente à alfabetização em Língua Portuguesa valendo-nos das acepções de Kato (1999) a respeito do processo de aprendizado da leitura. Segundo essa autora, a alfabetização só se tornará possível quando o alfabetizando tiver consciência da relação símbolo gráfico e som oral de sua língua. Aqui é possível salientar o primeiro e grande entrave para o ensino da Língua Portuguesa a falantes de línguas bantu; fator que comprova ser o ensino ministrado em língua materna, bastando-nos recordar a exigência por parte do governo português de os missionários protestantes serem falantes da língua africana local e da Língua Portuguesa.

Para responder ao pré-requisito mencionado por Kato (1999), o método Laubach vale-se da palavra-chave e da respectiva imagem de motivos concernentes ao universo do alfabetizando, tais como, **igreja, bicho, casa, mãe, pai, filho, livro e milho**. A introdução da imagem de um livro a esta altura do aprendizado pode ser revista como sinal do avanço da criança ou do adulto no contato com os materiais didático-pedagógicos.

A criança ou o adulto no período de alfabetização eram indivíduos do campo, cujo primeiro contato com a língua escrita dava-se no espaço escola, o que corresponde ao desconhecimento total das técnicas de leitura e de escrita. Tais técnicas referem-se ao sistema de leitura da esquerda para a direita; de cima para baixo e, essencialmente, a ação de manusear lápis e papel. Esses são motivos que juntos retardavam o aprendizado da Língua Portuguesa como língua estrangeira ou língua segunda.

Os moçambicanos em fase de alfabetização não atendiam, como vimos, ao pré-requisito do desempenho lingüístico, entretanto, podiam perfeitamente atender ao pré-requisito da diferenciação de linguagem e ao da consciência da natureza simbólica da escrita. Segundo Kato (op cit 24), *o pré-requisito da diferenciação da linguagem é a capacidade da criança de distinguir diferentes sistemas de signos. (...) distingue o papel do desenho ou da figura do papel do texto ou das letras.*

As habilidades discriminatórias, a auditiva e a visual, levam o alfabetizando a distinguir os objetos – figura e escrita. Juntas elas colaboram para introduzir o alfabetizando no universo de leitores, uma vez que os motivos faziam parte da realidade sócio-cultural do grupo. Convém destacar a exigência imposta pelas Igrejas Protestantes aos seus missionários que era o esforço para convivência harmoniosa e constante motivação para conhecer e compreender o ambiente sócio-cultural, lingüístico e político de seus alunos e/ou de seus crentes.

A utilização desses mecanismos cooperavam para o avanço no ensino em virtude da utilização consciente da estratégia de inferência passível de ser extraída dos motivos (figuras) associados à característica dos moçambicanos quanto a transmissão oral das tradições ancestrais e à comparação entre os elementos expostos diante de si.

A respeito da presença de imagens na cartilha, elas podem ser explicadas pela observação realizada no passado por Junod e Grandjean (apud Butselaar, 1987:265-66) sobre a preferência do homem bantu pelo uso de metáforas. Segundo esses missionários suíços, ainda que o pastor ou evangelista pregasse na língua local, a mensagem era sempre retomada à comunidade no discurso de um dos evangelistas nativos. Nessas ocasiões, prevalecia o emprego de imagens africanas que, aparentemente, mudavam o conteúdo da doutrina, porém, serviam de ilustrações a fim de tornar a mensagem do pregador mais clara aos ouvintes. A sutil mudança percebida, nada mais era do que a introdução dos ideais da doutrina cristã no contexto da cultura africana. Georges Liengme, em finais do século XIX, (apud Buteselaar, op cit, 267) deixou o seguinte registro histórico a respeito da habilidade dos africanos: *é preciso que o missionário esqueça ... o que ele sabe para aprender o que os Negros são.*

Com intuito de ilustramos a concepção de mundo do homem bantu à época do ensino e difusão da língua e da ideologia cristã, convém abordar um dos poucos registros sobre o uso de metáforas na pregação em Moçambique. Segundo o relato de Junod (apud Butselaar, op

cit:265) *as imagens fluíam sem interrupções e muito ao gosto do nativo, dando à pregação um tom africanizado*. O texto seguinte do evangelista moçambicano negro Paulo Ximungane (op cit) elucida o emprego de imagens da cultura africana muito próximas às tradições dos contos na cultura tsonga na tentativa de ilustrar o amor incondicional de Deus e de Cristo.

Quando um lavrador semeou e que um macaco estragou o seu milho, o homem pega numa arma e atira-lhe. Mas o Senhor Jesus não faz assim: ata o macaco com uma corda, leva-o para casa e põe-no debaixo da varanda para prazer de seus olhos.

O gosto pela leitura e pela pregação estava sendo promovido via auditiva e via oral entre as comunidades bantu o que comprova o avanço no processo de assimilação da cultura ocidental, principalmente por que a linguagem corrente dos moçambicanos havia-se impregnado de locuções bíblicas, ainda que em um Português meio estrangeirado, segundo testemunho do Padre Carlos Esterman – autoridade em etnologia – (...) *tal qual uma nova moeda posta em circulação (...) era notável como a gente nova punha uma coquetterie e um ar de distinção a entreamarem parcelas de frases bíblicas no seu modo de falar*. (José Julio, 1960:159)

Tendo assim justificado e explicado a presença e a importância das imagens no corpo da cartilha passemos ao processamento cognitivo para aquisição da leitura.

4.2.2 – O objeto e a leitura por inferência

O processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito, consistindo de operações de análise e de síntese, sendo a apreensão do significado mediado quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares. Ciente desse primeiro e essencial mecanismo na alfabetização é possível reconhecer de um lado a difusão da Língua Portuguesa e de outro a aquisição do conhecimento da estrutura da língua local, dado o ensino bilíngüe ministrado pelas missões protestantes.

A seguir, lançamos mão do quadro explicativo de Kleiman (2002:32) a fim de apresentarmos de forma simples os principais mecanismos engajados no processamento de um texto. Eis o quadro:

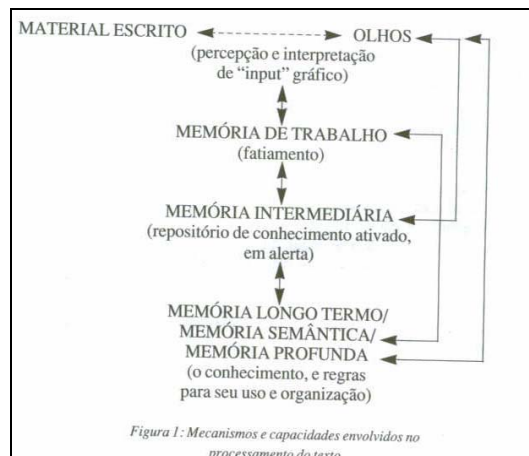


Fig. 15 – Quadro sobre o processo de aquisição da leitura

A percepção de um mesmo quadro ou imagem é individual, cada um reage à sua maneira em relação aos mesmos, o que é semelhante na percepção através dos olhos é o tipo de mecanismo usado para apreender o objeto. O movimento ocular durante a leitura (estamos aqui considerando a leitura como a percepção de desenhos e de sinais gráficos) é um movimento sacádico e não linear. Nos dizeres de Kleiman (2002:33-34), durante a fixação, o olho percebe claramente o material focalizado, mas a visão fica muito restrita. Isso aponta para um fato de extrema importância, que é a leitura por inferência. Daí que a leitura seja considerada, do ponto de vista cognitivo, um jogo de adivinhações.

A relevância desse jogo de adivinhações é um índice facilitador para alfabetização, principalmente, de uma língua segunda (Língua Portuguesa) para o moçambicano, visto aliar imagem e palavra-chave. Via de regra, no período inicial de aprendizado, a leitura é mais difícil, necessita então da motivação do educador em tornar a atividade comunicativa, elaborando perguntas, fazendo comentários, fugindo da forma e focalizando o sentido e, no caso especial de Moçambique, as motivações teriam de ser redobradas.

Assim, para facilitar o aprendizado, a cartilha de Laubach propicia motivos contextualizados sobre os quais o alfabetizando pode recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como lingüísticos, pragmáticos, sociais e culturais. O processamento interativo corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências e as necessidades do alfabetizando: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de

processamento denominado TOP-DOWN (ou descendente), conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP (ou ascendente).

A metodologia de Laubach explora a capacidade de extrair significados dos estímulos disponíveis no material físico de aprendizado (a cartilha), além de apresentar a família silábica, modelo equivalente ao sistema sintético e analítico. Ferrero (apud Kato 1999:9) mostra que *a criança por volta dos seis anos revela capacidade de operar com segmentos de palavras conhecidas, inferindo a leitura de cadeias de letras resultantes de permutas de partes de palavras já conhecidas.*

Todas essas questões levam a reconhecer que o processo de aquisição da leitura será em grande parte determinado pelo conhecimento lingüístico e extralingüístico do leitor. Considerando que o alfabetizando, principalmente a criança moçambicana da zona rural, chegava à escola sem conhecimento prévio da escrita em quaisquer locais (livros e jornais dentre outros) e ainda sem o conhecimento da Língua Portuguesa, deve-se enfatizar que o método Laubach apresenta estruturas para possíveis inferências ao reunir imagem, palavra-chave e família silábica.

O alfabetizando vai assim avançando em conhecimentos a partir do material visual e respectiva interpretação ainda que por adivinhações. Esse material vai sendo estocado na *memória de trabalho* (vide figura 15), que permite a organização em unidades sintáticas, segundo regras e princípios da gramática implícita. Segundo Kleiman (1999:34), a gramática implícita não se trata da gramática adquirida na escola, mas sim da *capacidade do leitor para estocar o material que está entrando mediante a percepção e para agrupá-los em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua.*

Devemos recordar que os alfabetizados pelo método Laubach não eram falantes da Língua Portuguesa e sim aprendentes dessa língua. Tratar essencialmente do mecanismo para o ensino-aprendizagem de uma língua segunda foge de nossos objetivos, entretanto, queremos apontar as considerações de Kato (1999) as quais demonstram a viabilidade de alfabetização em língua segunda.

Segundo essa autora (1999:26), o alfabetizando é capaz de diferenciar a escrita da imagem, e é capaz de perceber que a escrita é simbólica e não icônica, que a escrita é a

representação da fala, que ela pode ser segmentada e que os segmentos são visualmente discrimináveis através de traços distintivos, ele (alfabetizando) portanto apresenta pré-requisitos suficientes para iniciar o processo de domínio da leitura.

Arriscamo-nos a levantar a hipótese¹⁰² de que a aquisição da Língua Portuguesa nessa fase de alfabetização foi desenvolvida largamente pela apreensão do significado, em virtude de o aprendiz moçambicano não possuir os pré-requisitos da fonética da Língua Portuguesa para decodificação sonora da palavra escrita. Sobre a habilidade e pré-disposição para o aprendizado, convém destacar o comentário de Freire de Andrada e de Malheiro em Angola os quais, segundo o autor de *Protestantismo em África* (p. 210) são *testemunhas privilegiadas, cujos depoimentos não convém ignorar. (...) alusões aos catequistas protestantes do Bié – ao tempo nem sequer catequistas designados – que eram ‘os pretos que primeiro conseguiram aprender a ler e a escrever’*.

Um outro fator preponderante a ser discutido mais amiúde sobre a metodologia de Laubach, trata-se do oferecimento de motivos singulares ao universo do alfabetizando. A esse respeito, convém destacar que o conteúdo pedagógico protestante expressava o “espírito de época”, a saber, a *nacionalização* e *civilização* dos moçambicanos por meio da Língua Portuguesa. Esse sistema pedagógico claro no contexto da página da cartilha ora apresentada evidencia a nova identidade social das comunidades bantu, sem desprezar a constituição de base que é a família e o meio ambiente que é o campo.

Os quadros abaixo apresentam a trilogia – Deus-Pátria-Família - determinada pelo Estado quanto à educação a ser veiculada tanto em Portugal como nas suas províncias ultramarinas. A imagem da mãe, do filho e possivelmente do pai são índices da constituição familiar tanto numa como noutra cultura. No entanto, essa nova família apresenta o perfil da família europeia: a proximidade entre mãe e filho indicam a natural devoção e cuidados maternos, ou seja, cabe à mãe iniciar a criança no sistema de educação ocidental e ao pai a obrigatoriedade de educar e dirigir a família segundo os princípios bíblicos.

¹⁰² Levantamos essa hipótese com base nas considerações de Kato (1999), quando de sua aquisição e alfabetização em Língua Portuguesa, sendo ela falante da língua japonesa. Para ela, o sistema ideográfico serviu-lhe como vantagem durante o aprendizado da língua segunda.

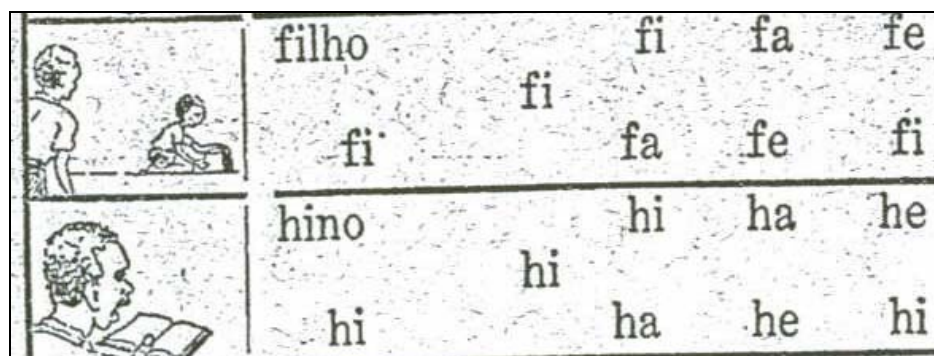


Fig. 16 – Palavras-chave da cartilha do Método Laubach

A palavra-chave nesse contexto é **filho** enquanto a imagem é a figura de uma mulher e de uma criança brincando. Por inferência, concebe-se a idéia de mãe e de filho e de afetividade entre um e outro. Desse quadro podemos inferir a discrepância entre o modelo familiar apresentado na cartilha ao modelo social da época, quando as crianças ajudavam seus pais na lavoura, privando-se de momentos de lazer. Há conseqüentemente uma crítica sutil ao sistema de governo português com relação a economia familiar.

A escolha da palavra **hino** remete à palavra-chave **igreja** no topo da cartilha e são capazes de ampliar a visão para um quadro sócio-cultural e religioso fundamentado no ideal cristão de família. A Igreja cristã, durante o período colonial, exercia o papel de intermediária entre Deus e povo e a sua função prioritária estava em garantir a unidade do Estado a partir da instituição familiar.

A utilização de imagens concernentes ao ambiente sócio-cultural do aprendiz vem explicitado também por elementos do campo com as palavras-chave **bicho** e **milho**, considerando o ensino direcionado às comunidades da zona rural. Sob esse prisma, o método pedagógico de Laubach vai fornecer brandamente elementos novos ao aprendiz, qual seja, cidade e talvez dinheiro. Dos oito motivos apresentados apenas um foge ao meio ambiente rural que é a palavra-chave e respectiva imagem de **cidade**.

Se por um lado, a sonorização ou os ícones das palavras-chave **igreja**, **bicho**, **filho**, **hino**, **livro** e **milho** acionam o esquema relativo a essas palavras, permitindo a ligação direta com os esquemas arquivados na memória de longo-termo (Kato, 1999:54 e Kleiman, 2002:32), por outro lado, a palavra-chave **cidade** não funciona para se reconhecer instantaneamente os elementos que dela decorrem. Como se dá então o processo de entrada (input) de uma nova palavra e conceitos pertinentes na mente do alfabetizando?

A explicação é dada por Kato (1999:55) ao definir que *à medida que os esquemas são acionados e as variáveis são preenchidas, constituindo-se em representação mental consciente, as informações passam a ser dadas (velhas), e, estando no nível consciente possibilitam sua integração com novas informações*. Nesse sentido que o método possui anafóricos e aqui especificamente funcionam para apresentação de uma outra realidade, a vida urbana. Os motivos anteriores vão servir como elementos anafóricos à nova informação em torno da constituição do espaço **cidade**; lembrando que a **cidade** é habitada por famílias que têm **filho(s)**, possui uma **igreja** onde se cantam **hinos** e lêem as sagradas escrituras (**livro**) e é a **cidade** o local de compra e de venda (**dinheiro**) de alimento (**milho**) onde também existe **bicho**.

A relevância dessas considerações permitem ressaltar as discussões de Giroux (1983), sobre o sistema de organização pedagógica, cujo currículo (aberto e oculto) legitima os valores da classe social dominante. No exercício do aprendizado desse modelo de sociedade, a classe dominada assimila e incorpora os padrões sociais, morais e lingüísticos da classe que detém o poder, cujo sistema de sociedade é considerada superior. No âmbito dessa ideologia pedagógica extremamente de cunho político é de onde geram as segregações e desigualdades sociais.

A língua enquanto agente da transmissão desses valores joga um papel catalizador. Assim é que podemos compreender o valor atribuído à Língua Portuguesa e o título de língua de prestígio no período colonial em Moçambique. A difusão dessa língua era garantia para formação de identidades homogêneas daí as preocupações em torno das novas sociedades luso-moçambicanas emergentes ou em fase de emergir. Surge daí a seguinte questão: como ocorreu a assimilação de novos valores sócio-culturais e religiosos por meio do ensino da Língua Portuguesa? A explicação pode ser conseguida pela compreensão dos esquemas cognitivos.

Os esquemas cognitivos são como guias, aplicados sucessivamente a várias informações que estão sendo recebidas, pressupondo a capacidade de análise e de síntese. Segundo Turazza (1996:64),

a análise e a síntese implicam conjuntos de ações cognitivas que têm como suporte a estrutura de comparação, onde o comparante são os

conhecimentos armazenados na memória a longo prazo semântica e o comparado são as novas representações que se constroem na memória episódica. O esquema da comparação permite instaurar relações conjuntivas e disjuntivas entre dados conhecidos e o(s) novo(s) dado(s) em processamento (a serem aprendidos, a partir do processo de compreensão), fazendo emergir entre eles semelhanças e dessemelhanças.

O processo analítico compreende, portanto, o ativar de um conjunto de estratégias que permite a decomposição do novo dado (**cidade**) em suas partes constitutivas (**ci da de**), a fim de se proceder a observação e o exame minucioso dos elementos decompostos, assimilando-lhes a natureza e as suas respectivas funções e avaliando-os, a partir de conhecimentos já interiorizados.

O processo de síntese compreende o ativar de estratégias que possibilitam a integração entre o novo e o velho, estabelecendo assim a fusão entre ambos. Após a avaliação comparativa, o novo conhecimento adquirido serve para ampliar ou reformular conceitos anteriores. Daí a possibilidade de o alfabetizando vir a formar novas palavras com as demais sílabas retomadas ou apresentadas na mesma página, conforme já tenha avançado no conhecimento da Língua Portuguesa. Serve, sobretudo a uma constante revisão de palavras estudadas em momentos anteriores, bem como, serve para ampliar ou reformular o conhecimento sobre seu próprio meio ambiente e de todo o seu país.

Essa metodologia é necessária para instaurar o acordo entre o pensamento e os objetos e/ou situações e entre o pensamento e o “eu”, pois é se adaptando ao mundo externo e interno do sujeito que o pensamento se organiza. Parafraseando Turazza (1996:65) à medida que uma informação representada é arquivada em algum ponto dos conhecimentos armazenados pelo aprendiz, ela será reinterpretada pela ativação de conhecimentos já organizados e, uma vez (re)interpretada, tende a modificar-se e a modificar as informações já estocadas tornando possível novas reformulações.

Deve-se ressaltar que o processamento de informações por regras e por estratégias leva a representações dinâmicas de renovação progressiva e, neste sentido, jamais poderá haver rupturas radicais entre o velho e o novo. A assimilação é um processo capaz de

transformar o estranho em familiar, pois, segundo a autora citada acima (p. 66-67) *é ele* (o processamento de informações) *que garante o caráter gradual e a continuidade do desenvolvimento cognitivo.*

Mediante a análise ora realizada, procuramos dar ênfase ao sucesso do aprendiz exposto à metodologia de Laubach, todavia, convém trazermos à tona as situações de fracasso apresentado nos registros históricos, advindo da incapacidade e rebeldia dos moçambicanos com relação ao ensino e à educação. No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como língua segunda, Dias (2002:127-37) levanta a hipótese de que esse fracasso pode ser explicado como forma de resistir à assimilação cultural e lingüística do dominador.

A autora baseada nos conceitos de Krashen (1972), constatou que no processo de aquisição de uma língua segunda, *a existência de um dispositivo denominado monitor que usa o conhecimento aprendido para influenciar e modificar, i.e., ‘monitorar’ o conhecimento adquirido* seguido do INPUT há o “filtro afetivo”. Esse filtro afetivo é o que controla a quantidade de INPUT que entra em contato com o aprendiz; esse filtro é controlado por fatores afetivos como a motivação, a autoconfiança e a ansiedade.

Associando as concepções de Krashen (1972) e de Giroux (1983) , Dias (op cit,129, 131), concluiu que a falta de aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa em Moçambique pode ser explicada por meio do conceito de resistência da seguinte forma: *sendo baixa a motivação para aprender uma língua, ocorria a elevação do filtro afetivo o que não permitia a entrada eficaz de dados lingüísticos fornecidos pelo professor.*

Em condições de ensino conflituoso da Língua Portuguesa como o era em Moçambique durante o período colonial, o sistema intermediário entre a língua materna (L 1) e a língua alvo (L A) surge uma forma de resistência dos dominados para com o sistema educacional vigente que funcionava como estratégia idealista e hegemônica do Estado.

Para Dias (op cit, 133-34) foi resistindo à imposição dos modelos de ensino que os moçambicanos expressaram a sua voz e incluíram as suas experiências culturais. A variedade de língua que foi produzida na escola resultou numa nova expressão lingüística e cultural sendo portanto, no contexto da aprendizagem da língua que aconteceu a apropriação e a nativização, i.e, a moçambicanização da Língua Portuguesa.

Considerando todos esses aspectos, o método Laubach de alfabetização superou os métodos tradicionais adotados em Moçambique e demais províncias ultramarinas, caracterizando-se como modelo eclético de ensino da Língua Portuguesa. Embora não seja nosso objetivo direcionar esse estudo para a alfabetização em uma das línguas bantu, convém apresentarmos uma outra página de cartilha do mesmo método para alfabetização em Kimbundu. Não é possível afirmarmos se a página abaixo faz parte da cartilha apresentada anteriormente ou se é parte de uma outra cartilha, entretanto, ambas são partes de uma organização maior de ensino pelo Método Laubach Português-Kimbundu. O que aqui nos parece é a “aculturação da própria língua”.

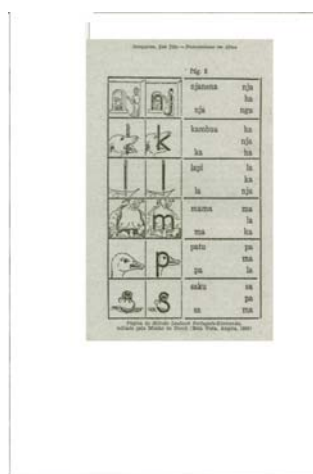


Fig. 17 – Página da cartilha do Método Laubach

Tomemos como exemplo as palavras-chave **kambua**, **lapi**, **mama**, **patu** que facilmente nos leva à leitura de **cão**, **lápís**, **mama (seio, peito)** e **pato** em Português, sem receio de estarmos enganados visto constar as imagens ao lado. Recorrendo ao dicionário Português – Kimbundo de Pe. Maia (1964?, a primeira edição data de 1952), encontramos **kandindi** (cão), **kisoneku** e **lapi** (lápís), **diele**, **petu**, **xuxa** (mama) e **leka**, **mangi**, **patu** (pato). É possível, portanto, constatar a moçambicanização da Língua Portuguesa formalmente reconhecida pelo gramático e lingüista Padre Maia por que incorporadas ao léxico kimbundu.

Nesse sentido que José Julio (1960) caracteriza o ensino protestante como ocidentalizado, de fácil assimilação e extremamente prático. Convém transcrevermos o parecer do autor da monografia *Protestantismo em África*.

A escolarização dos Africanos foi sempre, ao que parece, uma das preocupações dos mentores do protestantismo. Pelo que toca à África, Angola e Moçambique não escaparam a tal tendência. (...) a via pedagógica é incontestavelmente um dos melhores meios de fazer uma sementeira reprodutiva de ideais. (...) o total de escolas protestantes de Angola e Moçambique é de alguns milhares (...) Nestas escolas ensinam-se, declaradamente, os princípios protestantes: metodistas, adventistas, anglicanos, etc. A par disso, nelas são ministrados os seguintes tipos de ensino: infantil, primário (de adaptação ou rudimentar elementar e geral), secundário, normal, bíblico e técnico rudimentar e profissional.

Após a criança, o jovem ou adulto ter sido iniciado nos rudimentos da leitura e da escrita em Língua Portuguesa e na sua língua materna, o próximo passo era o contato com o livro de leitura. A prática da leitura para o protestantismo é fundamental para que o novo crente professe sua fé cristã, uma vez que sua convicção deva ser sustentada por conhecimentos bíblicos, cuja habilidade só se alcança com a leitura das escrituras sagradas.

O ensino protestante visava, sobretudo conhecimentos vinculados com a realidade moçambicana, ministrando assim cursos úteis à sua vida cotidiana. Dessa forma, a produção de textos para leitura e interpretação apresenta temas alusivos à nova realidade sócio-educacional cristã, pelo que nos compete apresentar o folheto *Sois o templo de Deus* e seu respectivo índice.

4.2.3 - O texto e a construção do “novo”

O método Laubach vale-se de estratégias cognitivas e de estratégias de linguagem na produção de textos para iniciantes na arte da leitura e da escrita. Sendo assim, para análise do folheto *Sois o Templo de Deus (Um estudo de fé Cristã Viva)* – figura abaixo – ancoramo-nos, sobretudo na leitura que fez Turazza (1996) a respeito do desenvolvimento de pesquisas fundamentadas em dados da psicolinguística e na teoria da Inteligência Artificial realizadas por Kintsch e Van Dijk (1975, 1983, 1988, 1992). Para ela (op cit., 35), *os estudos dos dois autores e, posteriormente, apenas os de Van Dijk, oferecem subsídios para o tratamento da criatividade no que se refere à noção de texto, redimensionando a ação do produtor.*

Buscando explorar tanto quanto possível as questões explícitas e principalmente implícitas no folheto *Sois o Templo de Deus*, privilegiaremos o estudo do texto que, de certa forma, compreendem estudos do discurso. Acreditamos ser imprescindível a apresentação de um “quadro-programa” com os objetos das noções que a criança deveria assimilar e com as operações técnicas que ela deveria realizar, idealizado pelo pedagogo português José Augusto Coelho (apud Ferreira Gomes, 1986:149) alusivo ao ensino em Português e extensivos às províncias ultramarinas e, categoricamente confirmados e adaptados pelo Dr. Braga Paixão (1948) para o Ensino dos Indígenas na obra de civilização¹⁰³.

O eixo da remodelação do ensino indígena assentaria, sob a lógica educacional do Dr. Braga Paixão (1948:105),

num traçado geral da obra de utilização de todos os recursos, em pessoas e em coisas, da Colônia. (...) Intenções definidas, programa prático, acção disciplinada e sistematizada, garantia da execução eficaz do plano estabelecido, atribuição exclusiva ao organismo adequado a essa execução segundo a lógica e a história – eis o caminho útil que têm de levar as coisas. Percorrê-lo, com as realidades à vista e conseqüente prudência na deslocação, é caminhar para a solução de um problema dos de interesse primordial e específico para o futuro da colônia.

O programa para o ensino rudimentar compunha-se das seguintes noções para *aquisição intelectual*: vegetais – apresentação de tipo desenvolvido e doméstico; fixação dos caracteres exteriores mais salientes; utilidades de uns e de outros; individualização de suas propriedades; cósmicos – apresentação de grande superfície terrestre por meio de mapas em relevo (...) e sociais - contos e episódios da vida infantil, biografias e episódios históricos expostos oralmente e comentados por meio de ideografias.

A *aquisição de técnicas* seguia-se em simultâneo à aquisição intelectual e aqui se insere a técnica da leitura e noções preliminares sobre a escrita da Língua Portuguesa, seguindo-se da leitura de pequenas frases e/ou palavras soltas. O programa pedagógico inseria

¹⁰³ Publicado no Boletim da “Sociedade de Estudos de Moçambique”, número comemorativo da visita do Chefe do Estado à Colônia. (In Braga Paixão, 1948:103-105)

também o ensino da técnica de cultivo e de colheita na localidade e exploração mineralógica (fácil).

Essas noções de cunho pedagógico constataam que o ensino destinado aos indígenas das colônias deve ser revisto sob uma visão eurocêntrica, cuja finalidade da alfabetização visava uma política de economia. Sob essa ideologia cristã civilizadora, é que a metodologia de Laubach consta de programas pedagógicos direcionados em prol de uma consciência crítica da realidade, como demonstra o conteúdo do folheto em estudo.

O índice do folheto *Sois o Templo de Deus* está estruturado em três partes de importância vital às necessidades humanas (Saúde; Produção e Melhoramento) e, cada uma delas se subdivide em unidades menores. A primeira parte está reservada às necessidades prioritárias do ser humano que são moradia, cuidado com a casa, alimentação, sono e fontes alimentares. A segunda parte trata de explanar sobre a produção de culturas agrícola e pecuária; a terceira parte destina-se às condições de melhoramento do lar, da comunidade e dedicação.

O título do folheto condiz com os temas escolhidos no início do período de aquisição da leitura, os quais apresentam o modo ideal de vida cristã sustentada pela fé. É possível reconhecer o ensino voltado a duas direções prioritárias na vida cristã: de um lado aquele que possui o conhecimento e tem por obrigação difundi-lo e, de outro, aqueles que devem ser instruídos e encontram-se em condições de submissão ao sistema sócio-político, econômico e religioso do colonizador. Esses dois princípios básicos vão culminar no ideal de *fé cristã viva*, condignamente realizada por obras mensuráveis e palpáveis.

O processo de estratégias para a produção e compreensão do discurso em um dos textos desse folheto pode ser esquematizado da seguinte forma, baseando-nos em Turazza (1996):

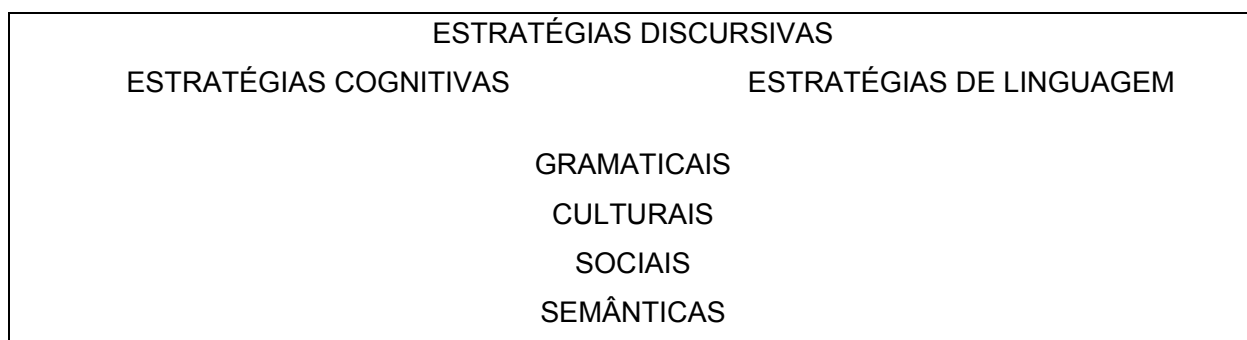


Fig. 18 – Quadro das estratégias discursivas

A metodologia de Laubach inclui estratégias e regras na sua produção literária tendo em mente o leitor moçambicano em processo de assimilação da cultura, da religião e da língua do colonizador. Nesse sentido que o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique durante o período colonial deve ser revisto, sob uma perspectiva historiográfica, assente numa política educacional eurocêntrica. Como se dá então esse processo no plano estrutural do texto? Convém apresentarmos o texto escolhido para compor a monografia *Protestantismo em África*, lembrando que, embora a província em foco seja Angola, essa página do folheto encontra-se na parte dedicada à descrição da ação protestante em Moçambique e, a literatura protestante assim como a católica estava programada para todas as províncias ultramarinas.

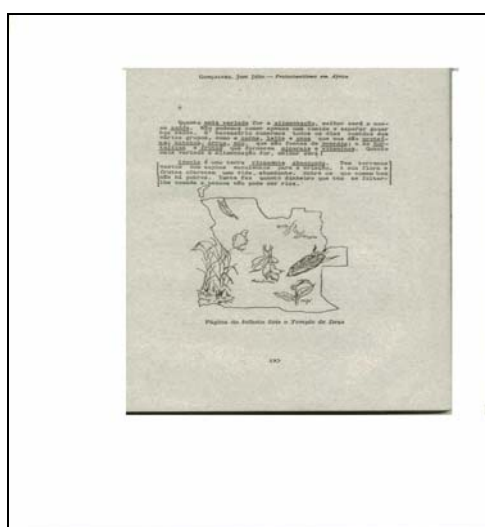


Fig. 19 – Texto do folheto *Sois o Templo de Deus*

O discurso no texto acima está organizado de forma a privilegiar o meio ambiente sócio-cultural, econômico e lingüístico do homem bantu em processo de aculturação ou, mais precisamente, já vivendo de forma assimilada à cultura portuguesa. Esse ambiente cultural notadamente é familiar a ambos os lados: do autor e do leitor, condição essa imprescindível à representação do texto.

Ressalta-se, como visto anteriormente, que o processamento de informações por regras e estratégias leva a representações dinâmicas de renovação progressiva, portanto, jamais poderá haver rupturas radicais entre o “velho” e o “novo”. Como então podemos reconhecer a estratégia utilizada pelo autor de *Sois o Templo de Deus*?

Partindo da concepção de “novo” nesse contexto, pode-se auferir a nova informação contida em ... *é uma terra ricamente abençoada*. O autor conhece a realidade do moçambicano sob o sistema de regime colonial, cuja vida resumia-se no trabalho forçado (*chibalo*), no pagamento de impostos, na imposição de uma cultura e de uma língua estranhas a sua, enfim, vivendo privado de suprir suas necessidades mínimas de sobrevivência em sua própria terra natal. Basta lembrar o período de plantio e de colheita do algodão, época de escassez de alimentos, de fome e, conseqüentemente, de desnutrição e doenças nas províncias ultramarinas.

As precárias condições de vida do moçambicano eram conhecidas tanto pelo produtor-autor quanto pelo leitor. O primeiro como detentor do saber e do poder de transformação, o segundo, ainda que consciente da opressão mantinha-se preso a ela por falta de conhecimentos. Nesse sentido que a metodologia de Laubach orienta o alfabetizador a instigar o aprendiz à reflexão para tomada de consciência. Mas como ocorre essa tomada de consciência passando do “velho” para o “novo”? Por que a nova informação deve ser transmitida paulatinamente?

As razões podem ser resumidas em duas. A entrada da “nova” informação de que ele (moçambicano) habita uma *terra ricamente abençoada* contradiz com sua situação de miséria. Aqui o aprendiz capta a informação via auditiva e visual, cuja entrada se dá pelo INPUT. Para ser assimilada ela requer uma ampliação ou reorganização total dos conceitos existentes, passando pelo processo de comparação e de julgamento prévio (o filtro afetivo) para só então ser arquivada na memória de longo prazo.

A assimilação é um processo capaz de transformar o estranho a partir da tomada de consciência. Essa tomada de consciência pode ser explicitada a partir dos conceitos de Bakhtin (1999). Para esse autor, o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.

A tomada de consciência do estado de miséria e de fome dos moçambicanos (negros) da zona rural era uma realidade coletiva. Sendo assim, nesse meio ambiente faminto cada um suportava a fome no pequeno mundo de exploração. Em situações em que os indivíduos vivam materialmente isolados e não ligados por uma economia comum, predominará uma consciência da fome feita de resignação, mas desprovida de sentimento de vergonha ou de humilhação. Segundo Bakhtin (1999:116) em tais circunstâncias cada um dos famintos *diz a si próprio: já*

que todos sofrem em silêncio, eu também o farei. Para esse autor, é nesse terreno que se desenvolvem os sistemas filosóficos e religiosos fundados sobre o fatalismo e a resignação na adversidade (os primeiros cristãos, os tolstoianos, etc.)

O conceito de Bakhtin (1999) sobre a resignação diante da adversidade está bem de acordo com o sistema de governo colonial-fascista, que consistia em propagar o ideal de sacrifício de alguns (os menos favorecidos sócio-economicamente) em benefício de outros (os mais favorecidos (sócio-economicamente)).

No entanto, essa vocação para o sacrifício voluntário não era o caso dos moçambicanos que continuamente se rebelavam de uma ou de outra forma contra o poder opressivo e repressivo português, conforme vimos no capítulo II.

Em meio ao ambiente natural de coletividade como era (é) o caso das comunidades moçambicanas que tradicionalmente valorizam o coletivo, não haveria lugar para uma mentalidade resignada e submissa. Para o autor citado acima, *é aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental.*

Dessa forma, a nova informação de que.. *é uma terra ricamente abençoada*, análoga à produtividade, sendo que *a sua flora e frutas oferecem uma vida abundante*, como é possível para o moçambicano viver faminto e doente? Lembrando inclusive que é típico do moçambicano elaborar comparações e elaborar juízos de valor. Podemos ilustrar com uma situação apontada na monografia *Protestantismo em África* (p. 241-42) quando do trabalho de campo realizado pelo autor.

Conta-se é certo em Angola e Moçambique uma historieta que traduz a reacção dos Portugueses (...) Um dia, certo indígena teria dito a um comerciante do mato que determinado catequista protestante lhe afirmara serem feitos na América os aviões, as *carrinhas*, e até as notas. O comerciante – diz-se – não se teria perturbado e ter-lhe-ia respondido: ‘pois é: nós não precisamos de trabalhar, somos ricos, pagamos-lhes, eles vão no contrato e fazem tudo. O Português manda fazer e eles fazem.’ (...) Daí perguntarem às vezes alguns indígenas aos adeptos do

catolicismo qual a razão por que as notas em circulação no mato têm palavras escritas em inglês e porque é que os Portugueses¹⁰⁴ não fazem as estampas com imagens de santos, pois algumas têm até nos nomes destes escritos em línguas que não são a inglesa, nem a portuguesa.

Resta sublinhar que, para além da habilidade de o africano elaborar comparações e retirar conclusões pertinentes às mais variadas situações, o que sob a ótica do autor citado, os reflexos de cultura estrangeira eram notórios e surpreendentes, há de se extrair desse relato o papel de importância cultural da língua. Era função do Estado manter a integridade nacional assegurando o uso da Língua Portuguesa e, conforme o texto, se o africano negro “do mato” sabia distinguir a língua escrita – inglesa e portuguesa – é por que conhecia a ambas. Conseqüentemente, estaria exposto às culturas estranhas ao ideal de comunidade luso-moçambicana.

Embora possa parecer que tenhamos nos desviado da análise estrutural do texto, essas constatações por testemunhos da época são imprescindíveis à importância que a língua joga na formação e transformação social. Inclusive esse episódio dentre outros de igual valia contribuíram para que o governo português envidasse esforços, ainda que tímidos, na área da Educação.

A questão política que se coloca para o autor citado é que os programas pedagógicos das missões protestantes não atacavam abertamente o sistema de regime colonial português, mas implicitamente e de forma muito sutil era possível reconhecer sua posição crítica. Ao trazer para o campo do texto o enunciado *entre os que comem bem não há pobres. Tanto faz quanto dinheiro que tem se faltar-lhe comida a pessoa não pode ser rica*, este vai permitir que o moçambicano da zona rural se conscientize da sua importância para a economia do país, colaborando inclusive para que o seu meio ambiente venha a ser transformado a partir do direito de usufruir das riquezas de sua terra natal.

A reflexão levará à tomada de consciência de que ele é o *templo de Deus* e por determinação divina tem a obrigação de zelar bem dessa morada e o direito a uma *fé viva cristã*.

¹⁰⁴ Essas imagens de santos eram distribuídas pelos missionários católicos redigidas na língua do seu país. Segundo José Júlio (1960:242), a intenção era boa, mas os reflexos surpreendentes.

A metodologia pedagógica nesse folheto atende ao programa curricular a nível de aquisição intelectual traçado pelo pedagogo português (José Augusto Coelho), visto apresentar conhecimentos sobre os vegetais, questões sociais úteis e o mapa da região.

O texto *Sois o templo de Deus* denota uma produção estritamente planejada em termos de estrutura gramatical. Há de se destacar a escolha precisa do vocabulário – **saúde; gozar; energia; melhor; ricamente, abençoada, abundante** - contrário à realidade de fome, de miséria e de maldição em que vivia o moçambicano. Ressalte-se a presença do vocábulo **pobre** uma única vez.

A sintaxe das sentenças que formam o texto limita-se à estrutura do sujeito, do verbo e do objeto, estratégia de que se vale o produtor-autor que idealiza um leitor-produtor iniciando a prática da leitura. O texto apresenta uma única oração subordinada – **quanto mais variada for a alimentação** - e predominam os verbos no presente do indicativo.

A análise dos materiais didático-pedagógicos alusivos ao ensino da Língua Portuguesa pelo método Laubach permitem-nos constatar as razões da necessidade de a *Junta de Investigações do Ultramar* efetuar um estudo minucioso sobre a atuação dos protestantes, visto que esse material não permanecia restrito ao espaço escola. Ele era complementado e também utilizado em reuniões de senhoras quando era comum o ensino do Português através de cópias, ditados e redações.

O tema abordado no texto não permanecia apenas no papel, ele era incrementado com cursos práticos de economia doméstica; instruções sobre agricultura inclusive como proceder na hora da escolha da semente de frutos e cereais dentre outros; aulas de costura; cuidados com a higiene do corpo e receitas culinárias. A ideologia protestante cristã era a de que deveria primeiro cuidar da morada da alma para depois cuidar da alma.

Para o autor de *Protestantismo em África*, o Estado deveria redobrar as atenções para com a literatura protestante principalmente devido ao sistema de transmissão oral, pois ela exercia papel catalizador mesmo naqueles que não dominavam a leitura. Para ele, literatura, sociedade, política e religião são vocábulos que traduzem fenômenos cuja interdependência era por demais conhecida. Bastava lembrar a revolução que a leitura da Bíblia causara no passado.

A literatura protestante encantava, entusiasmava mesmo aqueles de melhores recursos econômicos e intelectuais e, através dela, iam adquirindo conhecimentos e uma supremacia social com reflexos no setor político, fácil de ser assimilada por que produzida na língua local e na Língua Portuguesa. Sob a ótica do autor citado (p. 181), era dever do Estado evitar que o africano (negro) viesse a cair na *admiração pelos homens que fazem os automóveis, os barcos,, em que andam os portugueses, que os não sabem fazer ...*

Mediante a nossa análise é possível verificar que autor e obra contribuem para evitar que o ensino da Língua Portuguesa pelas missões protestantes se expandisse às comunidades espalhadas por todo o território de Moçambique. O domínio nessa língua contribuiria para fomentar o espírito crítico do africano, conduzindo-o a reflexões sob uma nova visão luso-moçambicana.

Quanto à metodologia direcionada especificamente ao ensino da Língua Portuguesa na fase inicial de alfabetização, essa deveria atender o seguinte programa, realizados em períodos (classes) seqüenciais: decomposição e recomposição da palavra falada, partindo primeiramente da sílaba para a palavra total e, mais tarde, desde os elementos até à sílaba e desde a sílaba até a palavra. Após o domínio nessa técnica, iniciar a leitura, tendo gravado o símbolo gráfico destinado a simbolizar o som e o “desenho” destinado a significar o objeto da idéia; passagem da leitura de símbolos gráficos impressos em pranchetas para a leitura de símbolos gráficos impressos no papel.

Portanto a língua, no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Com relação ao texto em estudo verifica-se que ele está orientado para promover uma tomada de consciência de fé viva cristã sob a concepção de que ele – moçambicano – é o *templo de Deus*, logo a informação contribuiu para a tomada de consciência sobre a igualdade entre raças e culturas. Se todos são iguais, então todos devem gozar do mesmo privilégio cristão de liberdade.

CONCLUSÃO

Chegando ao término desta pesquisa que tem por tema o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique no período colonial, sob uma visão historiográfica, acreditamos que alcançamos nossos objetivos e que nosso propósito de sustentá-los por meio dos pressupostos teóricos da Historiografia Lingüística foram atingidos.

O fato de termos tomado a obra *Protestantismo em África* como documento historicamente constituído, levou-nos a um melhor entendimento das mudanças que ocorreram nas metodologias pedagógicas de Portugal e que, por sinal, vêm ocorrendo ainda hoje em vários países tais como o Brasil e, principalmente, Moçambique. A esquematização dessas mudanças permitiram-nos vislumbrar momentos de ruptura e de continuidade dos pensamentos pedagógicos que orientaram os métodos de ensino da Língua Portuguesa em Portugal Continental e Moçambique, estendo-se às demais províncias ultramarinas.

Esse fenômeno de momentos de continuidade e descontinuidade em busca do melhor método de alfabetização só foi possível ser observado por meio do princípio de contextualização proposto por Konrad Koerner (1996), que é conhecer os fatos que agiram direta e indiretamente na constituição de um método que fosse eficaz, rápido e seguro em prol da erradicação do analfabetismo.

Aprendemos com o documento selecionado que as grandes transformações dos programas curriculares e do interfluxo de “modernas” concepções metodológicas no campo da alfabetização são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura, do mesmo modo que dela procedem. Em outras palavras, concebemos a idéia de que a aparente simplicidade do conteúdo impresso nas páginas de uma cartilha é estruturado tendo em mente a formação de identidade ideal à Nação e as condições essenciais do ponto de vista governamental, a fim de que seja mantida a integridade nacional. Nesse sentido que a língua de uma nação joga um papel catalisador.

Da singeleza de uma cartilha chegamos a não menos singela obra missionária cristã, cujo propósito é resgatar almas da servidão, ou seja, conduzir o “velho” homem no caminho de “novas” transformações. O processo de transformação por meio da fé cristã só é possível pelo contato com a literatura de ordem bíblica. Visto por esse prisma, é inegável que para chegar à

alma haverá de passar pelo corpo, sendo assim, é por vias auditivas e visuais que se atinge a alma. Essa era a ideologia das missões protestantes em Moçambique que se valeram dos meios e métodos didático-pedagógicos para propagação da fé cristã. Também esse constituído por pequenos grupos em Moçambique se comparados ao número expressivo de católicos; lembrando-nos de que o catolicismo é a religião oficial de Portugal.

Dessa mesma forma, pudemos aprender como minorias conscientes e conscientizadas fazem a diferença. O papel da literatura escrita é por demais conhecido na História da humanidade; a confissão de fé religiosa pode operar verdadeiras revoluções. Se a história continuamente informa o passado e prepara o futuro e se literatura e religião caminham juntas para mudanças radicais, conseqüentemente o sistema político do país sofrerá mudanças radicais.

Mais uma vez, a obra *Protestantismo em África* cooperou para que pudéssemos verificar que qualquer tentativa de mudança por parte do país colonizador tinha como alvo o próprio país. As medidas de mudanças eram necessárias sim, mas mudanças que permitissem a continuidade de Moçambique sob o jugo e a tutela de Portugal. A segurança nacional depende da língua e do uso que o povo faz dela; quando dizemos povo referimo-nos tanto àqueles que dominam quanto àqueles que são dominados.

Nesse sentido que podemos afirmar já terminando nossa pesquisa que o ensino da língua é necessário e vital à continuidade da cultura de uma nação. Compete então aos que detém o poder legislar a respeito do ensino e da pedagogia endereçadas aos novos cidadãos. Essa situação ficou bastante clara na metodologia adotada pelo Estado, pelas missões católica e protestante no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique.

As concepções de língua e linguagem do período estavam delineadas sob as teorias deterministas de diferenças de raças e de grau de superioridade e de inferioridade entre os povos. Como a Língua Portuguesa à época das grandes navegações fora língua de prestígio, ela imposta em território alheio requeria o estatuto de língua superior, enquanto as línguas nativas eram consideradas de menor ou de nenhum prestígio porque faladas por povos de culturas não ocidentais.

Dessa forma, a pesquisa contribuiu em larga medida para que ampliássemos nosso foco de visão e pudéssemos verificar que a constituição política de Portugal se assentou sobre a constituição da teoria de famílias de línguas. Língua, política e religião são três idéias que, essencialmente em Moçambique no período colonial não podem ser estudadas em separado.

Tendo assim contextualizado nosso documento de estudo, valemo-nos do princípio de imanência proposto por Koerner (1996) e constatamos que o ensino religioso em Moçambique por meio do ensino da Língua Portuguesa veiculou juízos de valores tendo como alvo a transformação de seus crentes de acordo também com o modelo ocidental europeu.

Entretanto, as missões católica e protestante embora divulgando a simplicidade do evangelho de Cristo, não obtiveram resultados de mesma envergadura. Passemos então às conclusões que angariamos sobre tão intrincado assunto, valendo-nos do conteúdo impresso nas cartilhas.

A constituição portuguesa constituíra e legislara sobre sua obra *nacionalizadora e civilizadora* em Moçambique, sustentados sob a ordem *ide portanto fazei discípulos de todas as nações, batizando-as em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, ensinando-os a guardar todas as coisas que vos tenho ordenado*. (Evangelho de Mateus, capítulo 28, versículos 19-20) Como vimos no capítulo II, o Estado idealizou o *ide* Cristo ao *ide aporuguesando* os povos de Moçambique.

O princípio da adequação de Koerner (1996), permitiu-nos realizar uma leitura que aproximou os modelos pedagógicos do passado aos do presente; foi também responsável para que detivéssemos nos momentos de continuidade – ensino excludente e método analítico-sintético – e nos momentos de ruptura – expansão nacional do ensino, uso único do método sintético, do analítico, do analítico-sintético, terminando com o método eclético.

Tendo em vista que os programas pedagógicos legislados para Portugal seriam os mesmos para Moçambique, como vimos com a Cartilha Maternal de João de Deus que era extremamente difícil para o aprendiz africano conceber o ensino porque era estranho ao seu universo. Desse modo, podemos constatar que a concessão para o ensino religioso na língua do africano implicitamente continha a intenção de facilitar o processo de assimilação da cultura portuguesa, por que no uso de sua língua materna ele elaborava comparações e juízos de valor, a mensagem fluiria com mais intensidade e conseqüentemente o efeito ocorreria mais rápido e seguro.

As missões católicas empenharam-se na produção de material didático-pedagógico em Língua Portuguesa e em línguas vernáculas que, embora de extremo valor científico e prático, não alcançaram resultados de mesma envergadura. Concluímos que o esforço e interesse pelo autor de gramáticas e de dicionários em Português e Kimbundu esteve bem mais elevado que o interesse dos missionários incumbidos do ensino. Deve-se ressaltar a significativa contribuição que o Padre Antonio da Silva Maia deixou para a lingüística.

No que concerne às missões protestantes, o Método Laubach Português – Kimbundu por ter sido estruturado de forma eclética apresenta um avanço digno de nota por embargar o “espírito de época”. Os temas são extraídos do universo rural de Moçambique, mas podia ser livremente empregado no ensino de alunos da zona urbana. O sucesso do protestantismo em África deve sobretudo às ações sociais que se seguiam ao ensino da religião, da língua bantu e da Língua Portuguesa. Sobre o ensino missionário protestante não restam dúvidas de que os recursos didático-pedagógicos primam por qualidade e utilidade, mas também eles estavam organizados para o tipo de sociedade luso-moçambicana. Como visto, a imagem humana representada na cartilha é o africano (negro), entretanto a imagem do ambiente não é o ambiente natural do africano, embora estando em seu país natal. As imagens na cartilha do Método Laubach são modelos de aculturação, visto o africano (negro) estar movendo-se num ambiente ocidental.

Nesse sentido que concordamos com o autor de *Protestantismo em África*, quando sublinha que o ensino protestante é ocidentalizado e não português europeu. Acreditamos que a conclusão a que chegamos sobre o sucesso das missões protestantes em Moçambique contribuem para as discussões em torno da atuação delas no processo de conscientização política de Moçambique.

Como ficou evidente, as missões protestantes realizaram um trabalho de tomada de consciência para a transformação da realidade de pobreza, de opressão e de maus tratos, àqueles que de uma ou de outra forma já haviam ainda que em graus diferentes, assimilado a cultura e a língua do colonizador.

O alto índice de analfabetismo em Moçambique por ocasião da sua independência política explicitam o raríssimo investimento na área do ensino e, podemos concluir que Moçambique não é um país pobre, ele foi empobrecido. Mediante tal consciência que, aqueles que hoje têm o poder de legislar sobre o ensino da Língua Portuguesa e das línguas bantu,

procuram criar programas que atendam satisfatoriamente a nação e têm como meta uma alfabetização para a paz¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Alfabetização para a paz é expressão da proposta de Lopes (2004).

BIBLIOGRAFIA

FONTES PRIMÁRIAS

GONÇALVES, José Julio (1960) Protestantismo em África, 2º. Vol, Lisboa

MAIA, António da Silva (1964?) *Dicionário rudimentar português-kimbundo*, Editorial Missões, Cucujães, Vila da Feira, Portugal

_____ (1964) *Lições de Gramática de Quimbundo*, 2ª. Edição, Tipografia das Missões, Cucujães, Angola

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRINO SILVA, Carlos Mario (s/d) *O Congresso de Viena, a questão do Zaire, Aia, a campanha anti-escravista*. In *Emnésia Histórica Colonial*, www.portugal-linha.pt, 16.07.2007

ALFALIT (2001) *Guia para formação de alfabetizadores voluntários*, Alfalit Brasil, Rio de Janeiro

_____ (2003) *Guia de formação*, Alfalit Brasil, Rio de Janeiro

ALMEIDA, Pedro de (1979) *História do colonialismo português em África: cronologia século XIX*, Lisboa, Estampa

ARRUDA, José J. & TENGARRINHA, José M. (1999) *Historiografia Luso-Brasileira Contemporânea*, EDUSC, São Paulo

ALTMAN C. (1998) *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*, Humanitas, São Paulo

BARBOSA, José Juvêncio (1994) *Alfabetização e leitura*, Cortez Editora, São Paulo

BASTOS, Neusa B. & PALMA, Dieli V. (orgs) (2004) *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro

BASTOS, Neusa M. O. B (1981) *Contribuição à História da Gramática Portuguesa o século XVI*, Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

BAKHTIN, Mikhail (1999) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Hucitec, São Paulo

BÍBLIA SAGRADA (2000) *Nova versão Internacional*, Editora Vida, São Paulo

BOURDÉ, Guy & Hervé Martin (1983) *As escolas históricas*, Publicações Europa América, Portugal

BUTSELAAR, Jan Van (1987) *Africanos missionários e colonialistas As origens da Igreja Presbiteriana de Moçambique* (Missão Suíça, 1880-1896) Lausanne

BRAGA PAIXÃO, (1948) *Educação política e política da educação três anos em Moçambique*, Agência Geral das Colônias Lisboa

- CABRAL, Eurico (1945) *O liceu Nacional Salazar*, Agência Geral das Colônias, Lisboa
- CAETANO, Marcelo (1957) *Os nativos na economia africana*, Lisboa
- CÂMARA, Vera L (2006) *Métodos tradicionais*, www.centrorefeducacional.com.br/metodo
- CASIMIRO, Arival Dias (2004) *A Gramática científica de Eduardo Carlos Pereira*, Tese de doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- CHACON, Vamireh (2002) *O futuro político da lusofonia*, Editorial Verbo, Lisboa
- CHAMANGO, Simão (2004) *Cultura, religião e libertação*, Dep. Literatura e Comunicação, Igreja Presbiteriana de Moçambique, Maputo
- _____ (2005) *GADOL A cultura cristã em África: que desafios?* Igreja Presbiteriana de Moçambique, Maputo
- _____ (1987) *História da Igreja Presbiteriana em Moçambique*, Departamento de Literatura, Maputo
- _____ (2005) *Zedequias Manganhela Pastor e Mártir*, Igreja Presbiteriana de Moçambique, Maputo
- CIDADE, Hernani, (1975) *Lições de Cultura e Literatura*, vol. I, Coimbra Editora, Coimbra, Portugal
- CIPIRE, Felizardo (1996) *A educação tradicional em Moçambique*, Publicações Emedil, Maputo
- COBRA, Rubem Q. (2001) *Gobineau*. Página de "Filosofia Contemporânea, www.cobra.pages.nom.Internet Brasília, extraída em 03.04.2006.
- CORREA, Vilma Reche (2004) *Método silábico: do passado à atualidade*
- CRUZ e SILVA, Teresa (2004) *Educação, identidades e consciência política A Missão Suíça no sul de Moçambique (1930-1975)*, Lusotopie, pp. 397-405
- DIAS, Hildizina N (2002) *As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar*, em direção a uma prática lingüístico-escolar libertadora, Promédia, Brasil
- DOSSE, François (s/d) *A história em migalhas dos Annales à Nova história*, Editora da Universidade do Sagrado Coração
- FADIMAN, James FRAGER, Robert (1986) *Teorias da personalidade*, Editora Harbra Ltda, São Paulo
- FELDMAN-BIANCO, Bela CAPINHA, Graça (orgs) (2000) *Identidades estudos de cultura e poder*, Editora Hucitec, São Paulo
- FERNANDES, Rogério (1973) *Situação da educação em Portugal*, Moraes Editores, Lisboa, Portugal

_____ (1978) *O pensamento pedagógico em Portugal*, Biblioteca Breve, Ministério da Educação, Livraria Bertrand, SARL, Amadora, Portugal

FERREIRA-DEUSDADO (1909), *Educadores portugueses*, Angra

FERREIRA, E. (1977) *O fim de uma era: o colonialismo português em África*, Livraria Sá da Costa, Lisboa

FERREIRA GOMES, Joaquim (1986) *A educação infantil em Portugal*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Imprensa de Coimbra Ltda, Coimbra, Portugal

FREIRE, Paulo (1990) *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*, Paz e Terra, Rio de Janeiro

_____ (1999) *Educação como prática da Liberdade*, Editora Paz e Terra, São Paulo

FRELIMO (1977) *O processo revolucionário da guerra popular de Libertação* Artigos Coligidos do órgão de informação da FRELIMO 'A voz da revolução desde 1963 até 1974. Coleção textos e documentos da FRELIMO, Edição do Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO, Maputo

GIROUX, Henry (1983) *Pedagogia Radical Subsídios*, Editora Cortez, São Paulo

GOMEZ, Miguel Buendia (1999) *Educação Moçambicana Historia de um processo: 1962-1984*, Livraria Universitária Universidade Eduardo Mondlane, Maputo

GONÇALVES, Perpétua (2000) *História da Língua Portuguesa em Moçambique*, Maputo,

GUSDORF, Georges (1952) (trad. José Freire Colaço) *A palavra função – comunicação – expressão*, Edições 70 Ltda, Lisboa

HEDGES, David (org.) (1999) *Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961*, Livraria Universitária, Maputo

ISAACMAN, Barba & Allen (1983) *Mozambique from colonialism to revolution*, Zimbabwe Publishing House (PVT), Harare, Zimbabwe

KATO, Mary (1999) *O aprendizado da leitura*, Martins Fontes, São Paulo

KLEIMAN, Ângela (2002) *Oficina de leitura teoria e prática*, Pontes Editores, Campinas

KOERNER, Konrad (1996) *Questões que persistem em Historiografia Lingüística*, artigo publicado na revista da ANPOLL, no. 2

LOBATO, Manuel (1996) *A ilha de Moçambique antes de 1850*, in Revista nº 25, janeiro/março, Lisboa: CNCDP

LOPES, Armando Jorge (2004) *A batalha das línguas*, Imprensa Universitária, Moçambique

MACEDO, Newton de (1934) *Cultura*, in *História de Portugal*, vol. VI, Barcelos, Portugal

MAHUMANE, Jonas (2004) *As igrejas Zione e a cooperação comunitária no processo de guerra e pós-guerra em Moçambique: um estudo de caso no Distrito de Homoine, 1980-2003*, VIII Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais do Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Portugal

MANDLATE, J.M. (2001) *Flores, Luto, Missas e o tabu* Igreja Presbiteriana de Moçambique, Maputo

MAR, Robert (s/d) *Igreja e Instrução*, Livraria Universitária, Maputo

MARQUES, A. H. Oliveira (1971) *A sociedade medieval portuguesa*, Editora Sá da Costa, Lisboa

MATEUS, Maria Helena M (1999) *Unidade e diversidade da língua portuguesa*, in A face

----- (2002) *A face exposta da língua portuguesa*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa

MATTOSO, José (1988) *A escrita da história teoria e métodos*, Editorial Estampa, Lisboa

MENDES, J. Amado (2000) *Nova História, A Europa e o mundo no limiar do século XX*, Porto Editora, Portugal

MIRA MATEUS, M. H. (2000) *Se a língua é um factor de identificação cultural como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes?*, A face exposta da Língua Portuguesa,

MONDLANE, Eduardo (1977) *Lutar por Moçambique*, Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa

MOREIRA, Adriano (1961) *Política Ultramarina*, Tipografia Minerva, Lisboa

MOTA, Carlos Alberto M Gomes (s/d) *Antonio Sergio: a cultura, a democracia e a educação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. www.geocities.com (16.7.06)

MOREIRA, Adriano (1961) *Política ultramarina*, vol. 1, Estudos de Ciências Políticas e Sociais, Tipografia Minerva, Lisboa, Portugal.

MOURA, Horácio (s/d) *Reflexões sobre os discursos de Salazar*, Coleção – Pontos de Doutrina - vol. I, Edição da Comunidade Distrital de Coimbra, Portugal

MORTATTI, Maria Rosário Longo (s/d) *História dos métodos de alfabetização no Brasil*, www.portal.mec.gov.br , extraído em 30.07.2006

NAMBURETTI, Eduardo (2006) *Língua e lusofonia: a identidade dos que não falam português*, in *Língua Portuguesa reflexões lusófonas* (2006), org. Neusa Barbosa Bastos, EDUC, São Paulo

NEWITT, Malyn (1997) *História de Moçambique*, Publicações Europa-América, Portugal

- NGOENHA, Severino Elias (1999) *Os missionários suíços face ao nacionalismo moçambicano*, Lusotopie, pp. 425-436
- NYAMUXWA, Mário (2002) *Breve estudo sobre a religião tradicional africana*, Departamento Literatura Com. Igreja Presbiteriana de Moçambique, Maputo
- OLIVEIRA, Fátima Helena Azevedo (2005) *Vozes de África* www.geocities.com em 27.12.2005
- PATTE, Richard (1959) *Portugal na África Contemporânea*, Imprensa de Coimbra Ltda, Coimbra
- RESENDE, Sebastião Soares (1952) *O problema da educação em África*, Imprensa Nacional de Moçambique, Lourenço Marques
- SALAZAR, Oliveira A (1930) *Princípios fundamentais da revolução política in Nova História de Portugal*,
- SALGADO JUNIOR, António (1949) *Luís Antonio Verney, Verdadeiro Método de Estudar*, vol. I, in *Estudos Lingüísticos*, Coleção Clássicos Sá da Costa, Lisboa, Portugal.
- SANTOS, António de Almeida (2001) *Paixão Lusófona*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa
- SANTOS, Boaventura de S (2003) *Um discurso sobre as ciências*, Cortez Editora, São Paulo
- SERRA, Carlos (direção) (2000) *História de Moçambique*, vol. 1, Livraria Universitária, Maputo
- SILVA REGO, (1961) *Lições de Missionologia*, Lisboa
- SWIGGERS, P.(1980) *Histoire et Historiographie de la linguistique*. Resenha a SEBEOK (ED.), *Semiótica* 31, pp. 107-137
- TEYSSIER, Paul (2001) *História da Língua Portuguesa*, Martins Fontes, São Paulo
- UNESCO (1975) *Para uma política de Educação em Portugal*, Livros Horizonte S.A, Lisboa
- WEEDWOOD, Bárbara (2004) *História Concisa da Lingüística*, Parábola Editorial, São Paulo

ANEXOS

ENTREVISTAS

SALVADOR AMOSSE, 48 anos, moçambicano, professor de Português em Moçambique

1. Como ocorreu a aquisição da Língua Portuguesa como língua segunda?

Sou Makhuwa e minha língua nativa é Emakhuwa. Para a aquisição da Língua Portuguesa passei por dois processos. O primeiro ocorreu quando o meu irmão me levou do campo para a cidade, onde ele trabalhava. Como assimilado, segundo a política colonial desse tempo, o meu irmão exigia que eu também o fosse. O assimilado devia identificar-se com a cultura portuguesa, na qual a língua é fator indispensável. O segundo processo aconteceu na escola.

2. Como foi o período de alfabetização em Língua Portuguesa?

A aquisição da Língua Portuguesa ocorreu na escola em instituições oficiais porque era assimilado. Isso levou a que tivesse professores qualificados e exigentes, aliás, já na 4ª. Classe falava e escrevia fluentemente em Língua Portuguesa. A cultura de assimilação, o abandono das raízes de origem levaram a distanciar-me da língua materna e, hoje, embora não a tenha perdido, falo-a com algumas reservas.

ZECA DANIEL CUAMBA, 54 anos, moçambicano, missionário bacharel em Teologia

1. Como ocorreu a aquisição da Língua Portuguesa como língua segunda?

Minha família e eu morávamos no campo. Depois de certo tempo de trabalho na zona rural, meu pai foi trabalhar na construção da estrada de ferro. Como ele desejava que eu estudasse fui morar próximo a uma das escolas rurais, eu voltava nos finais de semana para a casa de meus pais. Minha língua materna é a Xichangana e até aos dez anos quando entrei na escola só conhecia essa língua. A aquisição da Língua Portuguesa ocorreu na escola e, por imposição severa da professora, em pouco tempo – cerca de dois meses – já conseguia entender e me expressar na língua do colonizador.

2. Como foi o período de alfabetização em Língua Portuguesa?

Não consigo lembrar por qual livro estudávamos, lembro apenas que tínhamos uma cartilha. Todos os dias tínhamos por obrigação apresentar as tarefas para a professora, quando não as tínhamos pronta, sofríamos castigos severos com a palmatória. Às vezes, costumava faltar às aulas, mas minha ausência era denunciada à professora. Num determinado momento da aula, os monitores eram responsáveis de indicar o nome dos alunos ausentes para a professora e saíam à procura deles. Quando os encontrava, levava-os para a escola; o castigo era muitas batidas nas mãos com a palmatória, chegavam a ficar bem inchadas e muito vermelhas. Meus pais concordavam com a atitude da professora porque desejavam que eu estudasse.

Não perdi o contato com a minha língua materna porque em casa ninguém falava Português, ainda hoje, quando visito meus parentes falamos Xichangana. Penso e sonho nessa língua, mas meus filhos praticamente nada sabem sobre ela. Eles expressam apenas pequenas frases de saudação porque meus pais mantêm a tradição.

Quanto mais variada for a alimentação, melhor será a nos-
sa saúde. Não podemos comer apenas uma comida e esperar gozar
boa saúde. É necessário comermos todos os dias comidas dos
vários grupos, como a carne, leite e ovos que nos dão proteí-
nas; bataatas, arroz, etc. que são fontes de energia; e as hor-
taliças e frutas que fornecem minerais e vitaminas. Quanto
mais variada a alimentação for, melhor será!

Angola é uma terra ricamente abençoada. Tem terrenos
vastos com capins suculentos para a criação. A sua flora e
frutas oferecem uma vida abundante. Entre os que comem bem
não há pobres. Tanta faz quanto dinheiro que tem se faltar-
lhe comida a pessoa não pode ser rica.



Página do folheto *Sois o Templo de Deus*

