

Alfabetização de jovens e adultos em língua portuguesa em Moçambique: um desafio em continente africano

Nilce da Silva*

Fruto de parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (Maputo, Moçambique) a pesquisa sobre *Alfabetização de jovens e adultos em língua portuguesa em Moçambique: um desafio em continente africano*, desenvolvida no âmbito do Edital PRÓÁFRICA – CNPq, tem com objetivo refletir acerca da seguinte questão: Qual a relação que os moçambicanos têm com a Língua Portuguesa do Brasil? Qual a relação que enquanto parceiros, comungando o mesmo passado colonial, podemos propor? Para refletir sobre estas questões, recorreremos ao conceito de *jôgo* e à pessoa e obra de Craveirinha, grande nome de Moçambique. Em suma, consideraremos as possibilidades e limites da citada parceria tendo como símbolo para nossas ações, de pesquisa-ação e formação, a vida e obra de Craveirinha.

Pai:

As maternas palavras de signos
vivem e revivem no meu sangue
e pacientes esperam ainda a época de colheita
enquanto soltas já são as tuas sentimentais
sementes de emigrante português
espezinhadas no passo de marcha

* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

das patrulhas de sovacos suando
as coronhas de pesadelo.
E na minha rude e grata
sinceridade não esqueço
meu antigo português puro
que me geraste no ventre de uma tombasana
eu mais um novo moçambicano
semiclaro para não ser igual a um branco qualquer
e seminegro para jamais renegar
um glóbulo que seja dos Zambezes do meu sangue.
E nestes versos te escrevo, meu Pai
por enquanto escondidos teus póstumos projectos
mais belos no silêncio e mais fortes na espera
porque nascem e renascem no meu não cicatrizado
ronga-ibérico mas afro-puro coração.
E fica a tua prematura beleza realgarvia
quase revelada nesta carta elegia para ti
meu resgatado primeiro ex-português
número UM Craveirinha moçambicano!

(Fragmentos de *Ao Meu Belo Pai Ex-emigrante* – Craveirinha)

UM PANORAMA GERAL SOBRE MOÇAMBIQUE: LOCALIZAÇÃO E ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIAIS E CULTURAIS

Ao longo dos tempos Moçambique tem sido ocupado por muitos povos, apresentando um enorme mosaico de indivíduos de diferentes origens e culturas: africanos (negros e mestiços), árabes, indianos, europeus, dentre outros. Atualmente, os povos que habitam este país pertencem ao grande grupo dos bantu, que possui inúmeras etnias. Entre elas: a) Suahilis: ocupam majoritariamente locais costeiros entre Quionga e Quelimane e pertencem, em sua maioria, ao Islamismo; b) Macuas-Lomués: formam a mais numerosa etnia do país, porém, com enorme subdivisão; c) Macondes: localizam-se no seu planalto ao sul do Rovuma; d) Ajauas: são principalmente agricultores e artífices islâmicos. Estas quatro etnias resistiram bravamente à colonização portuguesa. Além destas quatro etnias, encontram-se, no norte do país, os Nhanjas e os Angonis.

No eixo zambeziano, há ainda um grupo numeroso e vasto com diferentes etnias. A saber: maraves, chonas, macuas-lomués, suahilis, portugueses, indianos, senas e os chuabos.

A norte de Tete, encontram-se os maraves orientais e os angonis, quase na fronteira do Malawi.

Ao sul do Zambese temos: os chonas (que entraram em primeiro lugar com os portugueses no século XVI); os angonis; os tsongas; os chopos (que ofereceram muitos migrantes para a África do Sul); os bitongas.

Finalmente, há que se destacar a presença dos asiáticos, mais precisamente, dos indianos.

Nos séculos XIX e XX, milhares de moçambicanos foram “exportados” para Cuba, para o trabalho no Canal de Suez, para o Transval e o Natal na África do Sul, assim como, para o Zimbábue. Esta corrente de migração forçada trazia lucro para o governo português, pois, após uma série de acordos, o governo recebia uma quantidade de dinheiro por “unidade” de moçambicano enviado. Assim, em troca de um salário maior, e com o apoio do Estado português, muitos moçambicanos encontraram (e ainda hoje encontram) trabalhos domésticos e nas minas (com elevada periculosidade e taxa de mortalidade).

De acordo com Smulders (2001), a partir de 1972, com a declaração da independência de Moçambique de Portugal, até 1992 – com a celebração do acordo de paz entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Renovação Nacional Moçambicana (RENAMO), Moçambique enfrentou por 20 anos uma guerra civil que apresenta o seguinte saldo: uma nação devastada com um milhão de mortos; milhares de minas terrestres que continuam matando e mutilando civis e dificultando a agricultura; 1,7 milhões de refugiados que, em 1996, voltam para seu país; uma das menores rendas per capita do mundo – apenas US\$ 80 em 1996; 80% dos seus habitantes que vivem da agricultura de subsistência; grande evasão de mão-de-obra qualificada; miséria generalizada; alta incidência de tifo e cólera; 17 milhões de pessoas em situação de dificuldade de comunicação; o índice de desenvolvimento humano na posição 168 de 174 países; e, mais de 21 línguas locais, sendo que apenas uma pequena parcela da população (em torno de 6,5 %) tem a língua portuguesa como materna.

A LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Perpétua Gonçalves (2006), da Universidade Eduardo Mondlane, apesar da baixa porcentagem destacada acima, Moçambique tem

a língua portuguesa como oficial, sendo falada essencialmente como segunda língua por uma pequena parte da sua população. Ter o domínio desta significa a obtenção de prestígio social e benefícios sociais e econômicos. Porém, a língua portuguesa ocupou diferentes *status* desde o ano de 1498, ano da chegada de Vasco da Gama em Moçambique. Nesta direção, de acordo com a professora Gonçalves (2006).

(...) a forma como foi conduzido o processo de colonização pela potência colonial teve como principal consequência que só no início do século XX esta língua se torna um efectivo meio de comunicação para algumas camadas da população moçambicana.

De acordo com Valkoff (1966), o português começou a tornar-se uma língua franca na costa ocidental de África na segunda metade do século XV, e, no século XVII, na chamada “Colónia do Cabo” (África do Sul). No século XVIII, começa a dar gradualmente lugar a outras línguas, tornando-se uma “língua moribunda” nesta região no século XIX. No que diz mais particularmente respeito a Moçambique, Newitt (1998) refere que durante os séculos XVI e XVII, 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, o principal motor dos contactos estabelecidos entre os portugueses e a população local. Embora não se disponha de informação documentada sobre o papel que a língua portuguesa desempenhava neste intercâmbio, sabe-se que a presença portuguesa trouxe poucas mudanças fundamentais na estrutura econômica e social local (NEWITT, 1998), sendo, pois, pouco provável que tenham chegado a surgir nesta época focos importantes de uso desta língua.

Vale ressaltar também que uma das dificuldades da penetração dos portugueses no território moçambicano foi a resistência diante da língua do colonizador por diferentes etnias locais, especialmente árabes e muçulmanas que, na verdade, rejeitavam a cultura portuguesa e o catolicismo, marca registrada da mesma.

Interessante salientar outro dado apontado por P. Gonçalves (2006), o de que apenas no século XVIII (1752), a administração de Moçambique deixa de ser dependente da Índia e começa a ser dominada pelos portugueses, e por isso, apenas uma escola primária dedicada ao ensino da língua portu-

guesa existia até 1890. A partir de então, Portugal decide finalmente ocupar Moçambique efetivamente e como consequência difundir a língua portuguesa seja por meio de escolas, ou por meio da chegada de milhares de colonos portugueses no país. Finalmente, com a independência do país, a opção pela língua portuguesa como oficial fez com que aumentasse significativamente os alunos em situação de aprendizagem dessa língua: “após a independência do país, ocorrida em 1975, via-se o domínio da língua portuguesa como estratégia emancipatória, forte instrumento contra ‘regionalismos’ e ‘racismos’ (CACCIA-BRAVA e THOMAS, 2001).”

Tais fatores históricos formaram a atual comunidade de falantes de português nas suas variedades moçambicanas em uso nos dias de hoje: *Este continuum é composto por diversas sub-variedades que oscilam entre um extremo muito próximo do padrão europeu, e um extremo “basilectal”, onde são mais frequentes e sistemáticos traços lingüísticos específicos.*

Contudo, conforme ressaltamos anteriormente, hoje o português é a língua de menos de 10% da população moçambicana.

No que diz respeito especificamente à educação de jovens e adultos, de acordo com Mouzinho e Nandja (2006), ambos da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, há três etapas distintas na provisão de programas desta modalidade de ensino. A primeira começa em 1975, após a proclamação da independência nacional e estende-se até meados da década de 80, período em que foram realizadas sucessivas campanhas de alfabetização e educação de adultos em todo o território nacional. Na segunda etapa, do início dos anos 80 até 1995, há uma redução de atividades na área da alfabetização de jovens e adultos, devido, segundo os citados autores, à intensificação da guerra de desestabilização então movida pelo regime do “apartheid” da África do Sul. Para além da destruição de infra-estruturas e perda de vidas humanas, a guerra esteve na origem direta do afluxo de milhares de refugiados moçambicanos aos países vizinhos e de milhões de deslocados em todo o país. Assim, a alfabetização e a educação de adultos passaram a estar confinadas às grandes cidades. A única exceção foi a iniciativa de organizações não-governamentais, religiosas e de indivíduos que mantiveram os programas em pequena escala, tendo produzido, em muitos casos, programas inovadores, como a alfabetização com base em línguas locais.

Finalmente, a última etapa começa em 1995 e estende-se até aos nossos dias, e, para Mário e Nandja (2005), é caracterizada por uma redescoberta e pelo resgate desta modalidade de ensino, contando com o apoio de vários instrumentos legais inclusive decorrentes da própria Constituição da República, o que demonstra, tanto por parte do governo, como da sociedade, vontade de *conferir à alfabetização um espaço e um papel cada vez mais ativo na redução da pobreza e no desenvolvimento do país, conformando-se, assim, com os compromissos*.

Neste contexto, é importante conhecermos a definição de “alfabetização”, apontada pelos professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane:

A alfabetização é considerada, por um lado, a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e, por outro lado, um processo que estimula a participação nas atividades sociais, políticas e econômicas e permite uma educação contínua e permanente. O conceito adotado reflete, também, o tipo de alfabetização funcional inserido como uma das atividades de desenvolvimento local.

Baseado neste contexto foi criado, em 1999, o Movimento de Educação para Todos de Moçambique (MEPT), integrado por mais de 70 membros, incluindo organizações não-governamentais, instituições religiosas e sindicatos, que pretende atingir os seguintes objetivos: propiciar à sociedade civil condições de participar no processo de alfabetização de jovens e adultos no país e promover a alfabetização sem discriminação de idade e gênero.

Entretanto, ressaltam Mário e Nandja (2005), muito pouco tem sido feito para que estes objetivos sejam alcançados, e, ainda, para corroborar essa situação, a Conferência do Milênio da ONU de 2000 não considerou a alfabetização de jovens e adultos um objetivo da mesma, excluindo totalmente esta modalidade de ensino, provavelmente por tratar-se de uma população desprestigiada e, conseqüentemente, menosprezada no âmbito do sistema educacional. Apesar das adversidades encontradas em Moçambique, Mário e Nandja (2005) destacam a redução do analfabetismo no país, sobretudo entre as mulheres. E, ainda, que após o lançamento da Década da Literacia em 2003 pela ONU, alguma perspectiva e alento foram encontrados tanto para as ações do governo como das organizações não-governamentais.

Não obstante o progresso alcançado na redução das taxas globais de analfabetismo, quando comparadas às taxas entre homens e mulheres (24 pontos percentuais em 1996 para 31 pontos percentuais em 2004), nota-se que o fosso entre homens e mulheres continua a aumentar, tanto na cidade como nas zonas rurais.

Além deste problema, os autores em questão citam também as elevadas taxas de desistência nos cursos de alfabetização de jovens e adultos, conforme já assinalara P. Gonçalves – a maioria dos jovens e adultos não domina a língua portuguesa.

Diante deste quadro, elaborou-se uma proposta chamada “Projecto de Educação Bilingue de Mulheres” que selecionou, além da língua portuguesa, outras línguas usadas em Moçambique para que a alfabetização de jovens e adultos se desse em ambas as línguas. Foram selecionadas: duas línguas do norte (emakhwa e nyandja), duas do centro (sena e ndau) e uma do sul do país (changana), e diante desta proposta, a produção de material didático que a satisfizesse. Infelizmente não foi concretizado, tendo em vista o pouco investimento governamental nesta modalidade e proposta de ensino.

Em suma, apesar da expansão das instituições dedicadas à alfabetização de jovens e adultos, muito ainda deve ser feito neste setor tendo em vista as questões aqui apontadas decorrentes da composição étnica do país; das características da colonização portuguesa até o século XIX – marcada pelo distanciamento da colônia; pela natureza da colonização portuguesa que esvaziou o país de seus habitantes, forçando-os à migração; a opção pela língua na independência e o período de pós-independência, com suas fases apontadas por Mário e Nanja, tal como apresentamos aqui.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO DESAFIO APRESENTADO: CRAVEIRINHA, FIGURA INSPIRADORA

Frente ao exposto acima, há que se destacar o conceito de *diversidade cultural*.

Tal como no caso brasileiro, a cultura moçambicana possui múltiplas dimensões advindas da sua própria história e estas devem ser levadas em consideração quando tratamos de educação, e, neste caso, especificamente da educação de jovens e adultos.

Neste sentido, apesar da marcante influência portuguesa, de acordo com os dados obtidos por meio da parceria Faculdade de Educação Universidade de São Paulo e Faculdade de Educação Universidade Eduardo Mondlane, não se aniquilou por completo as culturas existentes em Moçambique. Neste contexto, o sistema educacional e/ou as iniciativas das organizações não-governamentais necessitam levar em conta essa realidade multiétnica e, portanto, multicultural e multilingue.

Da perspectiva teórica que adotamos para a compreensão dessa situação sócio-histórica e educacional, José Craveirinha é figura extremamente inspiradora. Vejamos o porquê. Craveirinha, nascido em 28 de maio de 1922 em Lourenço Marques (atual Maputo), filho de pai algárvio cuja família partira para Moçambique em 1908 em busca de fortuna, e de mãe tombasana, uniu de forma exemplar e poética, a possibilidade da convivência entre a língua materna e a língua portuguesa. Ou seja, foi por meio da arte que ele conseguiu resolver este seu conflito identitário; a poesia foi capaz de fazê-lo elaborar e chegar à sua verdade sobre a sua identidade: um moçambicano. Craveirinha faz uso da língua portuguesa sem deixar de lado a sua cultura local.

Esta possibilidade de criação por meio das artes foi sobremaneira salientada na obra do psicanalista inglês D. W. Winnicott, especialmente por meio do conceito de “espaço de criação” ou ainda “espaço transicional”, que significa “espaço cultural em que o brincar, o ato criativo e a experiência cultural desenvolvem-se”. Existe entre a mãe e o bebê.

Os ‘objetos transicionais’ não pertencem totalmente à realidade interior do bebê, porém nela influenciam diretamente; nem ao mundo externo, propriamente dito, pois são substitutos da mãe que o bebê ainda crê que faz parte de si.

Segundo Winnicott, esta situação de ‘ilusão’ – quando o bebê pensa que o seio da mãe é ele mesmo e a situação de ‘desilusão’ – quando a criança percebe que o seio da mãe não está sempre à disposição, repete-se na relação que o ser humano estabelece ao longo da vida entre ‘ele’ e a realidade exterior a ele. E sendo assim, para que este ser humano torne-se saudável, faz-se mister ‘criar’, produzir ‘fenômenos de transição’. Só assim, um diálogo interno poderá ocorrer o que fará cada ser humano tranquilizar-se frente à eterna questão que nos acompanha: *Quem sou eu?* Tal como Craveirinha soube nos expressar.

Inspirados em Jean Biarnès (1999), na obra *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*, afirmamos no que diz respeito ao contexto cultural moçambicano, que em um grupo de alfabetização de jovens e adultos é impossível a um educador não fazer referência à gama de diversidade cultural ali presente. Entretanto, Biarnès nos alerta, fazer referência à diversidade é fundamentalmente diferente do cuidar da diversidade. A primeira destas opções não diz absolutamente nada, pois não se sabe de qual diversidade se fala e é impossível a um educador conhecer todas as diversidades existentes em seu grupo de alunos, e mesmo que tal conhecimento fosse obtido, ele seria totalmente diferente dos conhecimentos de seus alunos, pois não foi vivenciado.

Sendo assim, alerta-nos o educador francês, o professor deve saber que os únicos dados que podem ser construtivos, são aqueles que surgirão da história que ele vai criar juntamente com o aluno. A solução, então, não é a de fazer referência às diversidades, mas fazer com que elas possam conviver e dialogar em um mesmo grupo chamado por ele de “espaço de criação”, baseado na teoria do psicanalista inglês D. Winnicott. E na medida em que consideramos cada um dos jovens e adultos inseridos no processo de alfabetização como sujeitos portadores de saberes, de imagens, metáforas e de potencialidades diferentes, as quais não são nem serão de domínio do educador, a única possibilidade para que a relação pedagógica se estabeleça é a criação em conjunto na qual cada educando possa trazer, de fato, seus conhecimentos, sua maneira de pensar, de dizer e de fazer; constituindo um universo cultural extremamente rico que será o motor do trabalho pedagógico. É esta criação que proporcionará a possibilidade de deixar o “passado-presente” de cada um para construir o “presente-futuro” em conjunto. Por isso o professor deve ser sempre um criador de espaços de criação. E finalmente, segundo Biarnès (1999), uma pedagogia da criatividade é a única que poderá assegurar o máximo de possibilidades aos jovens e adultos de utilizar suas próprias estratégias de apropriação de conhecimentos, valorizando-as, deste modo, na medida em que são partilhadas.

Nesta perspectiva, adotando Craveirinha como símbolo, apostamos na possibilidade das unidades de ensino da língua portuguesa em Moçambique, governamentais ou não, assumirem o seu papel social de valorização e difusão de diferentes etnias, culturas e línguas em Moçambique, inclusive o português, por meio da promoção de “espaços de criação”, tendo em vista também o processo de globalização em que todos os países estão inseridos.

Agir de outra maneira, do nosso ponto de vista, é a negação da pedagogia criativa que pretende a alfabetização emancipadora, tal como nos ensinou o mestre Paulo Freire, que é aquela da recriação da língua portuguesa ou ainda do recontar a história com as próprias palavras, uma língua da e para a possibilidade da criação.

CONSIDERAÇÕES PRÁTICO-TEÓRICAS ACERCA DO DESAFIO EM DEBATE

A proposta que apresentamos para o debate com a comunidade académica diz respeito a uma metodologia de ensino da língua portuguesa que leve em consideração a possibilidade de alfabetização bilíngüe, na língua materna e na língua portuguesa; sob a perspectiva lúdica, tal como nos inspirou Winnicott.

De acordo com este autor, para que o bebê suporte a ausência materna, ele deve criar e esta criação envolve um *objeto transicional*.

Assim, a criança brinca para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que a conduzem para a situação que lhe causa ansiedade, e assim, ela consegue organizar suas emoções.

Esta brincadeira, para Winnicott, ocorre preferencialmente nas áreas das artes ou no contexto religioso, e na medida em que nossas considerações referem-se à alfabetização de jovens e adultos, não há como deixar de recorrer a J. Huizinga (1971), historiador holandês do final do século XIX, início do XX, mais especificamente a sua obra *Homo Ludens*, pois é no momento do “jogo” que o ser humano é capaz de expressar toda a sua criatividade.

Deste modo, sua obra corrobora nossa posição francamente winnicotiana de que

(...) desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, ‘lá fora’, é coisa de momento e não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes (HUIZINGA, 1971, p. 15).

Para Winnicott, a vida deve ser vivida como um jogo; explicada nesta metáfora: fazendo sacrifícios, cantando e dançando. Só assim, o ser humano, em alusão à parte da mitologia grega, poderá conquistar o favor dos deuses e

defender-se de seus inimigos triunfando no combate, ou ainda, quando se refere a Aristóteles quando classificou os vários aspectos do homem, dividindo-os em *homo sapiens* (o que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz, produz) e *homo ludens* (o que brinca, o que cria).

Continuando este raciocínio, Winnicott defende a idéia de que é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve e que este sendo mais antigo do que a cultura, exerce fascínio, pois ultrapassa os limites da atividade física ou biológica.

Este encantamento produzido pelo jogo se deve ao fato de que, em comum acordo dentre as teorias acerca do fenômeno, é “algo” que se acha ligado ao jogo, e não o jogo propriamente dito.

Faz parte ainda do *Homo Ludens* em ação a tensão e a incerteza, cercada pela busca de virtudes, honra, nobreza e glória.

Para Huizinga (1971), no mito e no culto se originam as grandes forças instintivas da civilização humana:

O direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primitivo do jogo (...) O homem primitivo procura, através do mito, dar conta do mundo dos fenômenos atribuindo a este um fundamento divino. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade (HUIZINGA, 1971, p. 7).

Um dos exemplos mais fantásticos do jogo, sobretudo para os adultos, diz respeito ao “uso das palavras”, sejam estas nas batalhas verbais, no jogo das metáforas, na dança e na música, e, ainda, na poesia, e é justamente neste ponto que consideramos as possibilidades do *jogo criativo* para a alfabetização de jovens e adultos em Moçambique.

Já sabemos que muitos dos adultos em situação de pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa escrita não a tiveram como língua materna, sendo assim, e ainda para que seja possível o aprendizado desta língua, devemos sensibilizar os jovens e adultos em questão, ou ainda, envolvê-los num *jogo criativo* a partir do qual abandonem, ainda que parcialmente, a língua materna e a identidade advinda por meio desta. Este jogo criativo deve ser suficientemente interessante e cativante, ou seja, temos que apresentar ao adulto um *jogo* que exerça atração suficiente sobre ele para que ele corra o risco de *jogar*.

Tendo em conta este raciocínio, considere-se que uma característica marcante da comunidade nacional local, é que ela parece assentar numa cultura fundamentalmente acústica. Designamos por cultura acústica a cultura que tem no ouvido, e não na vista, seu órgão de recepção e percepção por excelência.

Numa cultura acústica a mente opera de um outro modo, recorrendo (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns – técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas, especialmente a metáfora. Sua oralidade é uma oralidade flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. Nesta cultura, os homens e mulheres sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar. E isto com precisão, clareza e riqueza expressiva. De um modo cálido e vivo, como a própria voz. São mestres do relato, das pausas e das brincadeiras, da conversa e da escuta (LOPES, 2005).

A partir da divulgação entre jovens e adultos em situação de alfabetização em língua portuguesa, da vida e obra de Craveirinha, pretendemos convidar estes alunos para o *jogo* do aprendiz desta língua.

Sendo assim, a difusão da vida e obra de Craveirinha no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, torna-se o símbolo ideal, pois ele reúne as três características aqui apontadas: 1) Aprendeu a língua materna e também domina amplamente a língua portuguesa, autodefinindo-se como **um moçambicano**; 2) trabalha com a sonoridade e atende uma das características básicas da sociedade moçambicana; e 3) encontra-se justamente no domínio das artes, por excelência propício ao *jogo criativo* tal como indicado por Winnicott, e neste caso, o tão importante e exclusivamente humano *jogo das palavras*, belíssimo, diga-se de passagem, no caso da sociedade moçambicana:

A poesia oral moçambicana – que é cantada ou declamada, é geralmente antifônica, ou seja, existe uma espécie de resposta de um coro ao solista, sendo desta alternância que a sua performance depende. A repetição integral de um ou mais versos pode corresponder à resposta do coro ao mote dado pelo solista, e o mesmo acontece com o refrão (LOPES, 2005).

Em suma, esperamos com esta pesquisa e com seus resultados ter contribuído para a construção de um debate específico acerca da alfabetização de

jovens e adultos em Moçambique, assim como, de um modo geral e implícito, para a discussão acerca da alfabetização de crianças, jovens e adultos em uma língua que não é originariamente a língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIARNÈS, Jean. *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999, 358 p.

CASCACCIA-BAVA, E. C. e THOMAZ, O. R. Moçambique em movimento: dados quantitativos. In: FRY, P. (Org.). *Moçambique: ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001, p. 21-60.

CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. Cotia: Ateliê Editorial, 2005, 102 p.

GONÇALVES, P. (*Dados*) para a história da língua portuguesa em Moçambique, 2002. Consultado em www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/05/02.html em 3 de maio de 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971, 256 p.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural*, 2000. Consultado em www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1360.doc. em 10 de novembro de 2005.

MÁRIO, M. e NANDJA, D. Desafios da educação para todos. In: *EFA Global Monitoring*. Paris: UNESCO, 2006.

SILVA, N. da et al. *Pequeno dicionário de psicopedagogia*, 2005. Consultado em www.projetoacolhendo.ubbihp.com.br em 09 de maio de 2006.

WINNICOTT, D. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, 187 p.

WINNICOTT, D. *A natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990, 222 p.

SMULDERS, M. J. The challenge of adult education at the Eduardo Mondlane University: A needs assessment to implement a curriculum in adult/education at the MEU. Groningen, May 2001. University of Groningen; Department of Education; Institute for Adult Education; Institute for Adult Education and Social Intervention. Grote Rozenstraat 38, 9721 TJ Groningen – The Netherlands.