

Estratégias de Intervenção intercultural no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique

JUVÊNCIO SIDUMO¹

Universidade de Aveiro / Universidade Pedagógica de Maputo

ANA MARGARIDA RAMOS²

DLC/CLLC, Universidade de Aveiro

MARTINS MAPERA³

Universidade Pedagógica de Maputo

Introdução

O presente trabalho⁴ resulta do estudo desenvolvido no âmbito de uma tese de doutoramento, em elaboração, intitulada *Representações etno-culturais no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique*, realizada no Doutoramento em Ciências de Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas pela Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.

A pesquisa focaliza uma das preocupações mais recentes relacionadas com a diversidade cultural e a sua abordagem no contexto da educação formal em Moçambique. Dada a sua cobertura étnica e cultural assinalável, a questão da educação intercultural no país tem emergido em debates públicos, discussões académicas e constituído objecto de pesquisas⁵, à procura de pressupostos teóricos e implicações pedagógicas tendentes à valorização das identidades múltiplas que constituem o mosaico cultural moçambicano.

¹ Doutorando em estágio na Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas/Estudante de Pós-graduação da Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique.

² Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Orientadora do Estágio).

³ Supervisor da Tese na Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.

⁴ O presente trabalho é um recorte da Tese (em construção) de Doutoramento em Ciências de Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas pela Universidade Pedagógica de Moçambique.

⁵ Dias, 2002; Lopes, 2004 e Dias, 2010.

Os resultados dessas reflexões apresentam um denominador comum, que sugere a necessidade de uma educação inclusiva, na qual a escola deve assumir um compromisso pedagógico, político, ético e moral de preservar e reafirmar valores, crenças, costumes e formas de organização cultural, social, política e religiosa que passam pela valorização dos “[considerados saberes locais], sem prejudicar o acesso e a apropriação dos saberes e conhecimentos universais” (Dias, 2010, p. 10).

No que diz respeito ao ensino de línguas, os estudos realizados destacam a importância da cultura e, por isso, recomendam que, para além do estudo da componente gramatical, a aprendizagem de uma língua deve tomar em consideração a dimensão cultural e os factores socioculturais nela envolvidos e que a identificam.

Com efeito, o discurso de respeito em relação à diversidade cultural está, de forma clara, referenciado nas Políticas Públicas em que o Ministério da Educação (MINED), através do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), preconiza, sublinhando que “a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se tornem, num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão” (PCEB, 2003, p. 7). De maneira directa, esta concepção expõe a necessidade de a escola se constituir como um espaço democrático que acolhe a diversidade e as diferenças do tecido social moçambicano.

Assim, inspirados no princípio de respeito pela diversidade cultural plasmado no PCEB questionámo-nos sobre ‘até que ponto o Manual Didáctico de Língua Portuguesa (MDLP) promove um diálogo com as representações culturais dos seus leitores’, enquanto “dispositivo pedagógico central” (Magalhães, 1999, p. 285), adoptado pelo MINED como único e válido para todo o país.

Considerando o Manual Escolar (ME) como o principal referencial do trabalho do professor e dos alunos, concebemos um projecto de pesquisa que visa (i) verificar se o princípio de respeito da diversidade cultural está presente nos MDLP em vigor no Ensino Básico; (ii) discutir até que ponto o *modus vivendi* da população estudantil moçambicana está reflectido nos conteúdos dos MDLP; e (iii) sugerir estratégias de intervenção intercultural no E-A da Língua Portuguesa que valorizem e promovam a diversidade cultural em Moçambique.

É, pois, à luz desses objectivos que orientamos o nosso estudo, considerando que a inserção de aspectos da diversidade cultural no ensino de línguas, embora se apresente como um tema de rápido crescimento nos estudos da linguagem ao nível global, pode ainda ser novo para muitos professores moçambicanos, sendo por isso necessário esboçar linhas teóricas e práticas que sustentem as definições metodológicas de uma intervenção intercultural no ensino-aprendizagem (E-A) do Português em Moçambique.

Para alcançar os objectivos definidos, construímos um acervo teórico focalizado no ensino de línguas, orientado para a valorização das várias culturas, começando por discutir o conceito de língua e de cultura e o seu relevo no contexto educativo. Reflectimos sobre a relação língua-cultura e a sua relevância para a área da didáctica das línguas, sustentando a nossa reflexão nos trabalhos de alguns pesquisadores que desenvolveram estudos e/ou propostas de abordagem linguística intercultural.

Para finalizar, e a título exemplificativo, apresentamos um estudo de um conto popular integrado no manual⁶ da 7.ª classe, partindo da análise das propostas de actividades, na perspectiva de Abordagem Intercultural que se espera que represente uma contribuição para a didáctica do ensino de línguas na diversidade cultural moçambicana.

1. Enquadramento teórico

1.1. Língua, cultura e interculturalidade

Actualmente, os conceitos de língua, cultura e interculturalidade têm sido frequentemente palco de reflexões sob diversas perspectivas e em diferentes âmbitos, entre eles o da Educação. Para um melhor enquadramento no contexto desta pesquisa, procuramos compreender o seu significado.

O conceito de língua, para alguns estudiosos⁷, reduz-se à ideia de uma superestrutura, um sistema de regras independentes do tempo, contexto ou espaço em que se insere, e não um sistema de inserção no mundo, de comunicação e existência humana. Esta concepção parte da tradição estruturalista segundo a qual a língua é concebida como algo exterior ao sujeito, um instrumento de acesso à realidade. Esta visão pode ainda ser predominante em muitas salas de aula de ensino/aprendizagem do Português em Moçambique, onde se priorizam objectivos instrumentais.

Nesta pesquisa, defendemos o conceito de língua como discurso, produto histórico-social, que varia no tempo, espaço e em diferentes classes sociais, constitutivo dos indivíduos e por eles constituído, que é indissociável de cultura, por isso, adoptamos para esta reflexão a concepção pós-estruturalista de *língua-cultura* que propõe uma “visão de mundo em constante reflexividade” (Jordão, 2006, p. 28), na qual a linguagem é sempre ideológica e baseia-se nas relações estabelecidas culturalmente.

Bakhtin (de acordo com Rigolon, 1998) concebe a língua/linguagem como “expressão das relações e lutas sociais; a linguagem é constitutiva dos sujeitos e constituída por eles. O social é

⁶ Este manual integra o *corpus* da tese de Doutoramento referida, constituindo a sua análise um exemplo do estudo mais amplo que pretendemos realizar.

⁷ Saussure (1978), Sapir (1969) e outros estruturalistas.

responsável pela construção da linguagem e sem a linguagem não há relação com o real” (Bakhtin *apud* Rigolon, 1998, p. 6). Em conformidade com Bakhtin, qualquer método eficaz de ensino de línguas deve sempre familiarizar o aprendiz com as formas de língua dentro de contextos, nas suas situações reais de uso. Nesse contexto, o reconhecimento dos usos da língua deve ser associado e dialeticamente integrado aos factores de mutualidade contextual, das diferenças e novidades. A língua fora do seu contexto social, de toda a dimensão cultural que envolve pessoas em contacto, torna-se cada vez mais uma língua “morta-escrita-estrangeira” e o produto que dela advém uma enunciação “isolada-fechada-monológica” (Bakhtin, 2002, p. 99). Esta perspectiva de diálogo sugerida por Bakhtin na abordagem da língua parece ainda não fazer sentido em muitos contextos pedagógicos, que continuam a ser monológicos, na medida em que a escola, embora seja um local de produção social de signos por meio da linguagem, continua a ser um ambiente de transmissão do conhecimento e os alunos são concebidos apenas como receptores.

O monólogo significa ignorar o papel do diálogo, através do qual é possível que o aluno construa os seus “mundos”, o conhecimento, ou seja, o professor ignora o diálogo do aluno com a vida, como se um ser humano fosse algo abstracto, sem espaço, sem tempo próprio. Nesse contexto, Freitas (1994) considera que “assim, sem ter interlocutor real, a escola fala sozinha, monologa, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interacção” (Freitas, 1994, p. 94). Na perspectiva bakhtiniana, os processos que constituem a linguagem são sócio-históricos e, sendo assim, a língua não pode ser estudada fora do seu contexto de uso, fora das suas condições de produção, na medida em que a “palavra se revela, no momento da sua expressão, como produto de interacção viva das forças sociais” (Bakhtin, 2002, p. 66). Para este autor, a língua é dialógica e ideologicamente complexa, pois nela se imprimem, historicamente e pelo uso, as relações dialógicas dos discursos: discursos em que falam vozes diversas e que podem também ser ideologicamente opostos, dado que diferentes classes sociais utilizam o mesmo sistema linguístico. É a realidade dialógica e dialéctica do enunciado, postulada por Bakhtin, que torna a linguagem viva e dinâmica. A palavra, para este autor, está carregada de conteúdo cultural, ideológico e vivencial e, por isso, ele defende a enunciação, e não o sistema da língua, como verdadeiro objecto da Linguística. A enunciação, como unidade base da língua, é de natureza social e não tem existência fora do contexto social; a enunciação é resultado de interacção dos indivíduos e, segundo Bakhtin (2002), pressupõe um interlocutor, mesmo que este não seja um interlocutor real, mas um representante de um grupo social ao qual ele pertence. O diálogo proposto por Bakhtin no ensino da língua não se restringe a uma relação face a face; pode ser diálogo entre pessoas, textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. Segundo Freitas (2001), “a vida (do aluno, da comunidade, do professor, do país) deve ser

levada para dentro da escola e a palavra que se produz na escola deve reflectir essa realidade e a ela retornar” (Freitas, 2001, p. 73).

Na mesma perspectiva que Bakhtin, Vygotsky também vê a linguagem como produto sócio-historicamente constituído. Os dois autores consideram o homem como um ser social e histórico que, na relação com o outro, por intermédio da linguagem, se constitui como sujeito. Ambos sublinham a importância da interacção social para o desenvolvimento da linguagem, a primazia da palavra para a constituição do pensamento/psiquismo e o facto de que a aquisição da linguagem é feita a partir do social para o individual. Em conformidade com Vygotsky, a formação da linguagem dá-se na produção de signos e sentidos, além de ser um instrumento psicológico construído culturalmente nas relações sociais, ou seja, “a linguagem é um instrumento humano criado e transformado constantemente pela interacção e, à medida que é criado, modifica o homem e serve como instrumento de interacção” (Vygotsky, 2000, *apud* Amato, 2005, p. 23). Para Vygotsky, toda a função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, no social, depois, no psicológico; primeiro, nas relações entre as pessoas, como categoria interpsicológica, depois no interior da criança, como categoria intrapsicológica.

Os conceitos de língua/linguagem postulados por Bakhtin e Vygotsky, aplicados ao contexto escolar, permitem-nos concluir que a escola é, para a maioria dos indivíduos em fase de formação, o primeiro local de construção de conhecimento através das interacções, do diálogo com o Outro, que pode ser este outro um “outro físico” ou um “outro enunciado”.

A visão da língua como constitutiva do mundo dos indivíduos, um discurso indissociável do seu contexto de produção, conforme postulado por Bakhtin e Vygotsky, parece estar em consonância com os objectivos gerais do Programa do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico em Moçambique, que preconizam que, na aprendizagem do Português, o aluno deve ser conduzido a: “(i) compreender que a língua é um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural; (ii) usar a língua como um dos meios do conhecimento da cultura do país e de outras culturas e civilizações; (iii) desenvolver atitudes e hábitos positivos numa perspectiva de formação cívica e sócio-cultural” (PCEB, 2003, p. 7). De acordo com estes objectivos, a língua não seria exterior ao sujeito, mas um meio de acesso ao mundo. Por isso, defendemos aqui o conceito de língua-cultura, implícito/explicitamente preconizado no PCEB, oposto a uma visão da língua exclusivamente como instrumento para se atingirem fins comunicativos que, quanto a nós, deve ser superada, na medida em que postula os seus significados como externos ao indivíduo.

No contexto actual, em que o mundo reclama por uma educação orientada para o respeito pela diversidade cultural, julgamos pertinente que o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique

se constitua como um espaço privilegiado para proporcionar o desenvolvimento da “consciência cidadã”, que extrapola o domínio linguístico, principalmente por meio de interacção do aluno, pertencente a uma determinada cultura, com outras culturas.

Kramersch (1996) (apud Walesco, 2006, p. 25) apresenta três possíveis relações entre língua e cultura, na perspectiva do ensino de línguas estrangeiras:

- *cultura na língua*, que pressupõe o ensino de aspectos culturais⁸ simultaneamente com o trabalho com a aquisição da língua, sem haver, no entanto, nenhum tipo de reflexão intercultural durante esse trabalho;
- *cultura e língua*, ou seja, os aspectos culturais são ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na língua em estudo, sem haver reflexão intercultural;
- *língua como cultura*, que prevê a reflexão/comparação, durante o trabalho com o sistema formal, sobre aspectos culturais locais e a sua relação com a cultura nacional ou de outros países – a interculturalidade.

Por seu turno, Fontes (2002) apresenta uma proposta de ensino da cultura, adaptada de Moran (1990), que define “cultura” da seguinte forma:

1. cultura, *como saber sobre*: inclui todos os aspectos culturais que constituem informação – actos, dados, factos, conhecimentos.
2. cultura, *como saber como*: inclui aspectos culturais que se constituem habilidades, acções, participações, comportamentos; participações directas ou simuladas na cultura-alvo.
3. cultura, *como saber por quê*: compreensão dos valores básicos, atitudes e suposições da cultura – as razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura;
4. cultura, *como conhecer a si mesmo*: trata do aluno, individualmente – seus valores, opiniões, sentimentos, questionamentos, ideias e os seus próprios valores culturais.

Segundo Fontes (2002), não é possível ensinar uma língua se não a compreendermos como um fenómeno cultural, marcado pela especificidade da própria língua, enquanto *língua-cultura*, que a faz ser diferente e depender do contexto em que é utilizada. A escola, como um dos locais onde se formam a consciência, a linguagem e a visão do mundo das pessoas, deve lutar por transpor a visão monocultural do currículo, a fim de intensificar as relações dialógicas entre as pessoas e os grupos sociais presentes no contexto escolar. Nesse sentido, a sala de aula deve tornar-se um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, na medida em que ensinar uma língua é “ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido” (Jordão, 2006, p. 31).

Considerando que este estudo tem por finalidade encorajar o ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva intercultural, numa sociedade caracterizada por grande complexidade cultural e

⁸ Aspectos culturais: produtos (literatura, artes e arefactos, etc.), ideias (crenças, valores e instituições) e comportamentos (costumes, hábitos, alimentação e lazer) (Corbett, 2003, p. 25).

diversidade étnica e linguística, reafirmamos o nosso posicionamento quanto à correlação entre língua e cultura, pois entendemos que, ao ensinar uma língua, ensinam-se, concomitantemente a esta, valores culturais, pois as palavras adquirem sentido apenas quando proferidas dentro de determinado contexto social regido por normas culturais.

1.2. Interculturalidade no ensino de línguas

Devido ao contexto globalizado em que vivemos, o foco no modelo de educação intercultural tem sido amplamente discutido, resultando no aumento de estudos, pesquisas e propostas pedagógicas que incidem na inclusão da cultura e nas relações interculturais, sobretudo na pedagogia de línguas. Vejamos, nas linhas que seguem, algumas reflexões de investigadores que desenvolveram estudos teóricos sobre a abordagem linguística intercultural.

Fleuri (2001), referindo-se às relações interculturais no contexto educacional, explica que as relações interculturais:

buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (Fleuri, 2001, p.113)

Para este autor, a interculturalidade, como um conjunto de propostas educacionais e pedagógicas, interessa-se fundamentalmente por estimular relações de respeito e integração entre diversos grupos socioculturais, dentro de uma perspectiva dialógica.

Por seu turno, Barbosa (2008) aborda o termo intercultural na perspectiva de ensino de línguas estrangeiras e destaca que

O conceito *intercultural* vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo. (Barbosa, 2007, p. 111)

Na perspectiva deste autor, o termo intercultural no ensino de línguas pode significar adotar aspectos ou informações da cultura da língua que está a ser ensinada para promover a troca de informações inter/entre culturais. Ainda de acordo com Barbosa (2007), a interculturalidade pode ser vista como “um procedimento ou uma ação que auxilia o aprendente a perceber as configurações identitárias e culturais de forma problematizadora e não-simplificada” (Barbosa, 2007, p. 113), por isso, o autor considera que uma abordagem intercultural da língua é uma maneira nova de se “ver” e estudar a língua estrangeira.

Em conformidade com Fleuri (2001), o mais importante na educação intercultural é o professor deixar de transmitir ao aluno uma cultura homogénea e passar a preocupar-se com a

diversidade de modelos culturais presentes na sala de aula e que interagem na formação dos educandos, isto é, dar oportunidade ao aluno a “ver” a cultura do outro como diferente, e simultaneamente, integradora da sua própria cultura. Nesse sentido, através da perspectiva intercultural, o aluno que aprende uma língua reflecte sobre a sua própria cultura, assim como é levado a estimular a consciência das diferenças e das relações entre culturas.

Noutra perspectiva, Candau (2008), ao reflectir sobre a educação intercultural, enfatiza o sujeito como um factor principal para a relação entre culturas na medida em que quando o aprendiz sente que a sua cultura é valorizada em contacto com culturas distintas tal se torna estimulante para que o outro tenha interesse em dar a conhecer a sua própria cultura na outra língua. Assim, na perspectiva intercultural, o diálogo entre sujeitos afigura-se como um factor importante para que a educação intercultural aconteça naturalmente; é preciso promover uma vivência de troca de experiências, convívio, recepção e acima de tudo respeito, uma vez que a perspectiva intercultural envolve também respeitar o Outro como agente do seu próprio entendimento e conhecimento.

No que diz respeito ao ensino de línguas na perspectiva intercultural, Coracini (2003) ressalta que o professor de línguas pode dialogar com uma abordagem mais significativa, para isso, precisa de ter as seguintes imagens ou representações:

1. O professor precisa de teoria, o que pressupõe que ele não sabe teoria ou tem pouco / nenhum / insuficiente embasamento teórico para sua prática.
2. O professor precisa de se actualizar ou fazer cursos de formação, enunciado que implica o estado de não-actualização em que se encontra o profissional.
3. O professor deve usar novas técnicas para tornar sua aula dinâmica e variada; o professor está, portanto, desfasado, ultrapassado.
4. O professor deve ensinar a comunicar; portanto, ele não o faz: ensina prioritariamente os itens gramaticais, desvinculados de sua função comunicativa.
5. O professor deve funcionar como mediador entre a matéria a ensinar e o aluno, o que pressupõe que ele é, normalmente, directivo demais.
6. O professor precisa reflectir; portanto, ele não o faz ou, pelo menos, não de maneira adequada. (Coracini, 2003, p. 195)

Para Banks (apud Mota, 2004), a educação multicultural, num programa de ensino de línguas, passa por:

- a) integração de conteúdos – estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural;
- b) construção do conhecimento – ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais que determinam a construção do conhecimento;

- c) pedagogia da equidade – modificar os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente;
- d) empoderamento da cultura escolar – promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar. (Mota, 2004, p. 44).

Considerando que a relação entre língua e cultura é essencialmente dialógica, Kramersch (1993) apud Santos (2004) destaca que o principal desafio educacional reside justamente em ensinar a língua “como contexto” dentro da pedagogia dialógica que revele esse contexto de modo explícito. A autora acrescenta que tal acção pedagógica pode ser melhor definida “não como um mapa de como ensinar línguas estrangeiras, mas como um outro modo de *ser* um professor de línguas” (Kramersch, 1993, p. 31).

A educação intercultural, na perspectiva dos autores referidos (Kramersch, 1993; Fleuri, 2001; Coracini, 2003; Mota, 2004; Barbosa, 2008; Candau, 2008), destina-se fundamentalmente a promover maior aproximação entre pessoas ou grupos de diferentes culturas e a possibilitar não só o reconhecimento das culturas, mas também incentivar o reconhecimento das diferenças e o respeito mútuo que deve existir entre indivíduos que, apesar de não compartilharem o mesmo universo cultural, podem interagir de forma harmoniosa.

Tendo em conta as diferentes perspectivas apresentadas sobre a interculturalidade, assumimos neste estudo que uma abordagem intercultural no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique implica considerar positivamente a existência da diversidade cultural no país que, segundo Dias (2010), é uma sociedade multilingue, pluriétnica, multirracial e socialmente estratificada; implica, assim, saber comparar diferenças e semelhanças entre culturas e valorizar as expressões culturais próprias; permitir o diálogo entre grupos culturais no interior com a língua-alvo (Português).

2. Perspectiva de Abordagem Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Português em Moçambique

No âmbito de iniciativas para a implementação do ensino-aprendizagem intercultural, destacam-se, entre outras, a interacção na sala de aula, a selecção de conteúdos de carácter cultural, aprendizagem explícita/implícita, a abordagem de aspectos estruturais versus uso da língua, entre outros aspectos. Numa outra perspectiva, aponta-se a construção de abordagens e métodos apropriados de ensino, planificação de cursos, materiais didácticos, formação de professores, etc.

Fennes e Hapgood (1997) (apud Santos, 2004, p. 116) ressaltam que, qualquer que seja o seu foco,

não existem fórmulas adequadas para esse tipo de ação, muito menos fórmulas mágicas, pois o processo de aprendizagem intercultural na sala de aula é extremamente complexo e, por isso mesmo, pouco conhecido ou de fácil predição.

Apesar de não ser pacífica a concepção de modelos didáticos-metodológicos para o ensino-aprendizagem na perspectiva intercultural, o tempo presente reclama a construção de escolas inclusivas e abertas à diversidade, por isso, torna-se pertinente procurar caminhos que conduzam a uma abordagem mais significativa da língua.

Para Santos (2004), uma das características fundamentais da abordagem intercultural é o *foco nos conteúdos* dos textos como artefactos da nossa realidade, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. A autora explica que, quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, o importante é o modo como esses conteúdos, sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.

De acordo com Pardal e Correia (1995), a análise de conteúdo viabiliza a descrição do conteúdo da comunicação. Os autores definem a análise de conteúdo como “um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada” (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

Para Bogdan & Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Numa perspectiva pedagógica que visa a inclusão da cultura ou das relações culturais, tendo em conta a natureza do texto (conto) em análise, sugerimos, a seguir, a consideração de algumas categorias de análise que não são únicas nem acabadas, mas apenas uma proposta que pode conduzir a um diálogo inter/entrecultural, conforme se apresenta na tabela 1.

Tabela1. Categorias de análise

Categorias	Subcategorias (para diálogo)
Autor e obras	<ul style="list-style-type: none"> - vida e obras do autor; editoras, colecções, volumes, etc.; - género literário e sua caracterização; - período literário: condições sócio-histórico-culturais e contexto político-ideológico da produção (constitui capital cultural muito importante para os alunos).
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> - estatuto: protagonista/herói; modeladas, planas, figurantes ...; - grupo: discutir vivências interpessoais: solidariedade vs comunhão; conflitos vs indiferença; choques de interesse vs traições; - classe social: profissão e valores sócio-económico-cultural; - contradições culturais e civilizacionais; - padrões de valores (étnicos, morais, culturais, ideológicos...).
Espaços da narrativa	<ul style="list-style-type: none"> - espaço <u>rural</u>, <u>suburbano</u> e <u>urbano</u>: identificar esferas geográficas, como lugar de projecção de tensões e contradições entre grupos e classes sociais (resultante da intersecção e interacção étnica, rática, cultural religiosa, político-ideológica, linguística, etc.); - espaço psicológico, social, simbólico, lugar de evasão, conflito e convívio com o outro; - apreender, a partir do(s) espaço(s), as dicotomias sonho/realidade; tradição/modernidade; estagnação/evolução; tecnologia-desenvolvimento/sub-desenvolvimento; etc.; - fundamentar, com base na experiência da vida, os atributos do (s) espaço(s) dos textos: lugares aprazíveis, harmoniosos, de liberdade e geradores de estabilidade; ou lugares caóticos, nostálgicos, de solidão e angústia, geradores da fragmentação da identidade individual e colectiva, etc.
Função da narrativa (conto)	<ul style="list-style-type: none"> - discutir funções como: criticar, divertir, advertir, cultivar valores e princípios, aperfeiçoar saberes e conhecimentos vários; - divulgar/denunciar fenómenos, situações e comportamentos em foco; sistematizar a vida da sociedade, etc.
Ficção vs Realidade	<ul style="list-style-type: none"> - focalização na história objectiva do país, reflecte pura ficção/imaginação dos autores, são um cruzamento entre a História e o mundo ficcional, etc.; - explicitar os elementos da História convocados no texto, detectar as zonas de cruzamento entre a História (realidade) vivida e estórias/ criação literária; - vincar a função cognitiva e cultural da narrativa; abordar a permanente intersecção entre a literatura e a dinâmica da sociedade moçambicana.
Mitos/tradição vs visão moderna	<ul style="list-style-type: none"> - visões dicotómicas do mundo: ideias, seres, objectos, valores e símbolos defendidos e/ou restringidos, etc. - destacar a importância do contexto e do espaço-tempo na definição e manifestações de visões do mundo.

Acreditamos que uma aula de língua que tome em consideração alguns dos itens aqui propostos pode motivar os alunos a debater e a reflectir sobre as experiências da vida e factos (sociais, culturais, históricos, etc.) presentes nos textos dos manuais escolares e a contribuir para o desenvolvimento do saber-ser que, por sua vez, permitiria ao aluno encontrar, progressivamente, o seu lugar no quadro social, familiar, cultural em que está inserido.

Considerando as categorias de análise apresentadas no quadro anterior, passamos a fazer uma análise de como se concretiza o discurso contemporâneo de respeito à diversidade cultural no MDLP. A apreciação baseia-se na análise do conteúdo do texto e das solicitações requeridas para a sua compreensão, cuja finalidade é verificar como favorecem a abordagem da língua na perspectiva intercultural para a integração da diversidade cultural do país (e também dos alunos), como forma de contribuir para uma educação efectivamente intercultural ou que promova a

convivência construtiva num tecido social marcadamente multicultural, com é o caso moçambicano.

Para isso, começamos por fazer uma breve apresentação do manual escolar de onde foi seleccionado o texto da nossa amostra.

O Manual Escolar tem como título *Regras de Comunicação – Língua Portuguesa – 7.ª classe* (2004) e está estruturado em 5 unidades, cada uma encimada por um tópico principal, considerado “Chave da Unidade”. Todos os textos destinados à leitura são seguidos de propostas de actividades para compreensão e análise do texto, estudo do funcionamento da língua, propostas de actividades de escrita e ficha informativa onde se sumarizam conceitos, características e estrutura de cada tipologia textual. Constam ainda do livro um glossário que fornece o sinónimo das palavras do texto lido, um resumo e actividades de revisão das lições que foram aprendidas.

Tendo em conta que o foco da pesquisa é a questão cultural e o diálogo que o ME (im)possibilita com os seus leitores, no âmbito da diversidade cultural existente em Moçambique, seleccionamos da unidade temática 3, *Nós e o Meio*, o texto intitulado *O homem chamado Namarasotha*, uma ficção narrativa moçambicana, escrita por Eduardo Medeiros, produzida sob argumento da história sócio-cultural, em nossa opinião, passível de estudo na correlação língua-cultura.

Magalhães (1999) explica que num texto produzido na perspectiva da história sócio-cultural é possível inferir bases socioculturais, relações de poder/hierarquia, paradigmas em relação aos locais/espacos, tempos/épocas, entre outros elementos do imaginário comum que ditam a hierarquia dos textos e informação dos ME.

Com efeito, a história do texto em análise desenvolve-se em torno de um homem pobre e esfarrapado que, sem nada para comer, resolveu ir à caça. Ao longo da caminhada, encontrava animais mortos e, quando se preparava para assar a carne, uma voz de passarinho se levantava e aconselhava a não comer aquela carne porque encontraria o melhor adiante. O homem obedecia e, continuando a caminhada, foi dar com uma casa onde uma mulher de posses o esperava, tendo declarado que aquela casa pertencia àquele homem que, a partir daquele momento, deixava, assim, de ser pobre. Contudo, por desobediência a certos princípios acordados inicialmente, o homem voltou à condição de pobre e esfarrapado como tinha sido antes.

O mérito do texto relaciona-se com o facto de contar uma história que se desenvolve numa zona rural onde reside a maioria dos alunos moçambicanos (mais de 80% da população vive no campo)⁹, na qual a caça e a agricultura continuam como actividades de subsistência, portanto, uma situação com que se identifica a maioria dos seus leitores. Por este facto, o texto pode favorecer o

⁹ INE, 2007.

trabalho do professor para explorar relações de interculturalidade entre a vida dos alunos que residem nas zonas rurais e urbanas.

Para análise textual, estão contempladas propostas de actividades de leitura, compreensão/interpretação, estudo de aspectos gramaticais e linguísticos, oralidade/escrita e do funcionamento da língua, indispensáveis para o domínio da competência linguística.

A *leitura*, como actividade pedagógica, está orientada para a compreensão do texto como um “fazer receptivo” (Amor, 1993) que integra a apreensão elementar do significado e a assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao texto. A compreensão é avaliada por perguntas de identificação de elementos explicitamente disponíveis no texto, como atestam os exemplos que se seguem:

1. Qual era a condição social do Namarasotha?
2. “Um dia foi à caça.”
 - a) Será que Namarasotha conseguiu caçar algo?
3. “... viu uma casa junto ao caminho.”
 - a) O que fez ele quando viu a casa?
 - b) Qual foi o comportamento da mulher?
4. “Um certo dia tivera de ir a uma festa.”
 - a) O que é que aconteceu lá na festa?
 - b) Namarasotha foi feliz ou infeliz? Porquê?

Como se pode observar, as solicitações limitam-se a uma retoma simples do texto e valorizam aspectos de fácil percepção que inviabilizam não só uma análise que leve em conta a compreensão mais complexa a respeito dos fenómenos sociais, como também não são colocadas muitas questões que promovam a realização de inferências ou deduções a partir do texto.

Contudo, na perspectiva de análise com enfoque na relação língua-cultura, este texto poderia permitir um conjunto de abordagens acerca da diversidade étnico-cultural, sócio-económica, etc., como revela a seguinte passagem:

“... Namarasotha era pobre e andava sempre vestido de farrapos.”

A partir desta frase, poder-se-ia abrir uma discussão a respeito do porquê dessa representação, por exemplo:

- discutir a condição de pobreza e a sua ou não aceitação no meio social (homem pobre acolhido por uma mulher economicamente poderosa);
- discutir a possibilidade de convívio entre pessoas de *extractos sociais diferentes* (o valor da *solidariedade* humana);
- dialogar sobre os *nomes antropológicos* africanos (Namarasotha) e ocidentais e seus significados;
- dialogar sobre a simbologia do *mato* na visão tradicional e moderna (cidade em oposição ao resto);
- discutir o valor da *obediência* e as consequências da desobediência (explorar os vários significados);
- comparar *hábitos culturais* em festas tradicionais e modernas (quando se dança não se olha

- para atrás);
- discutir a *simbologia do batuque* (instrumento tradicional em oposição a modernos);
- discutir a representação da cerveja de farinha de mandioca (bebidas tradicionais e modernas);
- contrastar o valor da *crença* em diferentes culturas (crença nos antepassados e Fé em Deus ou na verdade material);
- etc.

Estas são algumas das possibilidades do diálogo intercultural que o professor pode levar para a sala de aula, no sentido de promover, por um lado, o conhecimento (valores culturais, por via da aprendizagem da língua) e, por outro, promover um diálogo intercultural.

No entanto, o diálogo intercultural parece, de algum modo, estar marcado na pergunta 5, cuja actividade requer avaliação e apreciação, considerando que põe em jogo valores pessoais (juízo de valor) de âmbito social e cultural, mas que não são capitalizados na pergunta:

“Se tu fosses Namarasotha, depois do que lhe aconteceu em último lugar, o que farias?”

Consideramos que a resposta a esta pergunta exige uma competência cultural definida por Guidi (1998) como “capacidade de interpretar referências e comportamentos do “outro” em determinado contexto de interacção de valores” (Guidi, 1998, p. 14). A autora acrescenta ainda que a competência cultural permite diferenciar as generalizações, as reduções, os estereótipos, produz e explica os sentimentos de adesão e/ou recusa do leitor em relação aos elementos expostos pelos textos.

O trabalho com a *produção escrita* também pode ser considerado significativo e relevante. As actividades de *oralidade e produção textual* apoiam-se em práticas de linguagem efectivas e levam o aluno a usar de facto a língua e não apenas a estudá-la. Mas não em direcção ao diálogo intercultural. Aqui é proposto o seguinte:

1. “Em grupos de dois ou três, recontem oralmente o texto”.
2. “Faz uma recolha de contos através dos teus pais e familiares e escreve-os em folhas separadas...”.

Estas solicitações propiciam uma aproximação à temática da interculturalidade, mas tal não ocorre em nenhum momento, nem é sugerida uma discussão sobre os valores éticos, morais e os significados contidos nesses contos, o que em nossa opinião poderia suscitar debates acerca das diferenças e percepções, procurando aproximá-las e construir um espaço de facto democrático e de integração.

Mais do que simples recontos em grupos e colecta de outros contos, sabendo que existe a diversidade cultural entre os alunos, era possível promover actividades de cruzamento intertextual, onde se poderia encontrar a mesma estória contada de maneiras diferentes – intertextualidade,

tendo em conta a contexto histórico-social, o que configuraria, uma vez mais, por um lado, a intertextualidade e, por outro, o diálogo intercultural.

No tratamento do *funcionamento da língua*, necessário para o desenvolvimento das tradicionais “quatro habilidades linguísticas”, propõe-se o estudo dos graus dos advérbios, contextualizados tanto em frases como na perspectiva de uso e, como exercício de aplicação, pede-se que o aluno produza frases empregando os advérbios em graus estudados:

1. “Constrói sete frases empregando advérbios em graus estudados”.
2. “Passa toda esta questão para o teu caderno de exercícios e preenche os espaços em branco”.
 - a) ___ como o camaleão, nenhum outro animal existe. (grau comparativo de igualdade)
 - b) Entrou em casa ___ vagarosissimamente. (superlativo absoluto sintético)
 - c) Dançou ___ agradavelmente possível. (superlativo relativo de superioridade)

O que mais chama a atenção nesta secção não é só o abandono do texto mentor que serviria de pretexto para fixação de estruturas gramaticais, mas sobretudo a descontextualização da ilustração em relação à gramática da frase, isto é, todas as questões que convocam os alunos para o estudo dos advérbios não têm relação com o texto de partida.

Nas questões de gramática colocadas não se nota preocupação em aproximar universos culturais, nem tão pouco instigar interacção entre classes sociais, o que esvazia as significações do texto e das ilustrações apresentadas, uma vez que as actividades não abrem espaço para diálogo intercultural.

Em relação às imagens, Metz (1974) destaca a importância da análise do seu conteúdo realçando que

As imagens – como as palavras, como todo o resto – não poderiam deixar de ser ‘consideradas’ nos jogos do sentido, nos mil movimentos que vêm regular a significação no seio das sociedades. A partir do momento em que a cultura se apodera do texto icónico – e a cultura já está presente no espírito do criador de imagens –, ele, como todos os outros textos, é oferecido à impressão da figura e do discurso. (Metz, 1974, p. 10)

Com efeito, o texto em análise apresenta duas imagens, a primeira apresenta-se intercalada com o texto e ilustra um caçador no campo (a personagem principal, o Namarasotha). A segunda ilustra meios de transporte, nomeadamente comboio, transporte colectivo de passageiros, e uma bicicleta.

Ao destacar a importância semiótica da imagem, Joly (2012) exalta a relação palavra-imagem, referindo que:

Queiramo-lo ou não, as palavras e as imagens estão ligadas, interagem, complementam-se, iluminam-se com uma energia vivificante. Longe de se excluírem, as palavras e as imagens alimentam-se e exaltam-se mutuamente. Correndo o risco de parecer paradoxal, poderíamos dizer que quanto mais trabalhamos sobre as imagens mais amamos as palavras. (Joly, 2012, p. 154)

Barthes (1964), ao explicar a função de cada tipologia de mensagem considera que “[... todas as imagens são polissémicas” (Barthes, 1964, p. 44), por isso consideramos que as duas imagens que acompanham o texto, de entre vários sentidos, podiam ser exploradas numa discussão sobre aspectos interculturais, estabelecendo comparação, por exemplo, com as formas de sobrevivência no meio rural e urbano e meios de transporte, nos mesmos contextos.

Um diálogo assim orientado conduziria não apenas ao reconhecimento/respeito do *outro*, mas também à promoção da interacção dialógica entre as diversas culturas, pressuposto do próprio engrandecimento da humanidade e da diversidade do *modus vivendi* em diferentes sociedades.

Em síntese, ao terminar a nossa apresentação, podemos destacar que a abordagem do texto em análise, tal como está construída no Manual, não concretiza os objectivos que norteiam o ensino-aprendizagem do Português em Moçambique que apontam para a necessidade do ensino da língua como um dos meios do conhecimento da cultura do país e de outras culturas e civilizações e como instrumento de intercâmbio social e cultural, apesar de esse mesmo texto possibilitar uma série de abordagens acerca da diversidade cultural, como o demonstrámos. As actividades de leitura resumem-se ao levantamento das informações factuais e à verificação da capacidade do aluno em compreender as ideias já fixadas no texto, o que resulta num distanciamento entre o trabalho com texto e a realidade do aluno, não havendo, por isso, espaço para a promoção de um diálogo intercultural que podia ser concretizado se o texto, através do seu questionário, contemplasse a diversidade e as representações culturais dos seus legítimos receptores.

Os exercícios sobre o funcionamento da língua, produção escrita e oralidade também não fogem à receita tradicional centrada na estrutura da língua e no seu ensino como instrumento de comunicação e são apresentados exercícios descontextualizados e pouco convidativos ao desenvolvimento da reflexão crítica, ao invés de funcionarem como instrumentos de apoio e oportunidade de interacção, ignorando assim o papel do diálogo proposto por Baktin (2002), o que torna a língua “morta-escrita-estrangeira.”

A verificar-se este tipo de conclusões no estudo mais amplo que pretendemos realizar, confirmando que o discurso oficial contido no PCEB, no que respeita à diversidade cultural, não se concretiza por meio do manual escolar, cabe ao professor assumir uma nova visão e atitude pedagógica relativamente ao material didáctico actualmente existente.

Para isso, o professor precisa de compreender o que um ensino-aprendizagem intercultural pode contemplar, o que implica uma actualização da sua formação profissional por meio de cursos de reciclagem, capacitação e eventos que promovam tal discussão, bem como na inclusão de disciplinas que discutam ensino de língua-cultura e interculturalidade nos cursos de formação de professores em Moçambique.

Referências bibliográficas

- Amato, L. J. D. (2005). *Aspectos culturais no ensino de alemão como língua estrangeira: uma análise de livros didáticos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, L. M. de A. (2007). Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: Signori, M. B. D. (Org.) *Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4. Paris: Editions du Seuil, 40-51.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Coracini, M. J. (2003). O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: Coracini, M. J. & Bertoldo, E. S. (Orgs.). *O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática: Discursos sobre e na Sala de Aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Dias, H. N. (2010). Diversidade cultural e educação em Moçambique. *VIRUS*, São Carlos, n.4, dez. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 10-01-2018.
- Dias, H. N. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: Em Direção a uma Prática Linguístico-escolar Libertadora*. Maputo: Promédia.
- Fleuri, R. M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*, n.º. 1, 109-128.
- Fontes, S.M. (2002). Um lugar para a cultura. In: Cunha, M. S. & Santos, P. (Orgs.) *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Freitas, M. T. (2001). Bakhtin e a Psicologia. In: Faraco, C. (et al.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed da UFPR.
- Freitas, M. T. (1994). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Guidi, G. R. & Silva M. (Orgs.). (1998). *Em Busca da Autonomia do Sujeito – Leitor: A Leitura de Universitários*. São Paulo: Ed. Leopoldianum – UniSantos.
- Joly, M. (2012). *Introdução à análise da imagem*. Col. Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Jordão, C. M. (2006). O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: Boni, V. & Karwoski, A. C. (Orgs.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue.
- Lopes, J. S. M. (2004). *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique - em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural* EDUC São Paulo.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Metz, C. (1974). Além da analogia, a imagem, *Análise das imagens*. Col. Novas perspectivas em comunicação, 8. Petrópolis: Vozes, 7-18.
- MINED. (2001). *Programa do Ensino Básico, 2.º e 3.º Ciclos*. Maputo: INDE.
- Mota, K. & Scheyerl, D. (Orgs.). (2004) *Recortes Interculturais na Sala de Línguas Estrangeiras*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Rigolon, W. (2008). A formação continuada de professores alfabetizadores. *Cadernos de Aplicação*, 21(2), julho/dezembro, 445-468.
- Santos, E. M. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Walesko, A. M. H. (2006). *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.