

# Formação de professores de língua portuguesa em Moçambique: a literatura como mediadora intercultural

*Portuguese language teacher training in Mozambique: literature as intercultural mediator*

Ana Catarina Monteiro<sup>1</sup>

## RESUMO

O século atual, volátil e mutável, é marcado por profundas transformações sociais, implicando uma constante redefinição de conceitos. A educação debate-se com a sua própria reconfiguração, no sentido de dar respostas às necessidades e vivências dos seus atores, preparando-os, simultaneamente, para um futuro desconhecido, cujo imaginário se (re)define motivado pelos avanços tecnológicos, pelas reconfigurações sociais e pela aproximação vertiginosa entre seres e culturas. Essa redefinição implica uma visão holística do Homem em articulação com os contextos que o enformam, e daí decorrente a integração de competências ecológicas, digitais, plurilingues e interculturais, promotoras dos direitos humanos, da justiça, da paz e da solidariedade global. O estudo que apresentamos, na área científica da Didática de Línguas, especificamente da Educação Intercultural, procura contribuir para a integração desses princípios no âmbito da formação de professores. Desenvolvido no contexto multilingue e multicultural moçambicano, centra-se na promoção da competência intercultural com a mediação da literatura em língua portuguesa. Conceptualmente, articula-se em torno de três eixos estruturais: a educação intercultural, a literatura como instrumento de mediação e as imagens das línguas e dos povos. Metodologicamente, alicerçado numa hibridização paradigmática, complexa, construtivista e qualitativa, o estudo de caso desenvolvido visa a identificação de indícios de possibilidades de ação e interpretação do mundo por meio da implementação de um programa de formação de professores de língua portuguesa promotor do desenvolvimento da competência intercultural com a mediação da literatura. Os resultados apontam para o reconhecimento da natureza complexa das identidades-culturas e para uma predisposição para a comunicação plurilingue e intercultural.

Palavras-chave: *formação de professores; competência intercultural; mediação da literatura.*

---

<sup>1</sup> (UR-Moçambique / UA-Portugal).

## ABSTRACT

The 21st century, volatile and mutable, is marked by profound social transformations, implying a constant redefinition of concepts. Education struggles with its own reconfiguration, in order to provide answers to the needs and experiences of its actors, while preparing them for an unknown future, whose imaginary is constantly being (re)defined due to technological advances, social reconfigurations and the vertiginous rapprochement between beings and cultures. This redefinition implies a holistic vision of the human being in articulation with its contexts, leading to the integration of ecological, digital, plurilingual, and intercultural competences promoting human rights, justice, peace, and global solidarity. The study we present, in the field of Language Didactics, specifically Intercultural Education, aims at contributing to the integration of these principles in the sphere of teacher education. Developed in the multilingual and multicultural context of Mozambique, it focuses on the promotion of intercultural competence through the mediation of Portuguese language literature. Conceptually, it articulates itself around three structural axes: intercultural education, literature as a mediation tool, and images of languages and peoples. Methodologically, based on a paradigmatic hybridization, complex, constructivist and qualitative, the case study developed aims to identify the possibilities of action and interpretation of the world through the implementation of a Portuguese language teacher training program that promotes the development of intercultural competence through the mediation of literature. The results point to the recognition of the complex nature of identities-cultures and to a predisposition for plurilingual and intercultural communication.

Keywords: *teacher training; intercultural competence; literature mediation.*

*Mais c'est là, justement, le désolant paradoxe de ce siècle : pour la première fois dans l'Histoire, nous avons les moyens de débarrasser l'espèce humaine de tous les fléaux qui l'assaillent, pour la conduire sereinement vers une ère de liberté, de progrès sans tache, de solidarité planétaire et d'opulence partagée ; et nous voilà pourtant lancés, à toute allure, sur la voie opposée<sup>2</sup>.*

**V**ivemos, na atualidade, um momento sem precedentes, marcado pela aproximação à alteridade, para a qual contribuem as múltiplas inovações tecnológicas (e.g., o 5G e tecnologias sem fios que permitem o acesso, mesmo em locais isolados, a telefones móveis e, conseqüentemente, a redes sociais, plataformas de informação e ferramentas tecnológicas), que nos aproximam, por vezes, até ao ponto de interferir com a nossa privacidade (ou a falta dela), potenciando a solidariedade. No entanto assistimos, simultaneamente, a um fechamento dos países, com movimentos de extrema-direita

<sup>2</sup> (MAALOUF, 2019, p. 7)

a ganharem adeptos, a um atropelo dos direitos humanos e a discursos de ódio e de afastamento do outro. Diante da complexidade inerente a esses posicionamentos e à mutabilidade do mundo que nos enforma, questionamo-nos qual deverá ser o papel da educação e como poderá ela articular-se com as vivências dos seus atores, respondendo às suas necessidades e preparando-os para funcionar de forma harmoniosa com a alteridade, o mundo que os rodeia e o advento de uma era tecnológica.

Consideramos que é fundamental que a educação acompanhe as mudanças sociais e as revoluções tecnológicas, centrando-se em aspetos como o relacionamento interpessoal, a inteligência emocional, a originalidade, de modo que, no futuro, não nos tornemos obsoletos e dispensáveis (ante a eficiência e precisão dos serviços robotizados, por exemplo). É precisamente nesse sentido que se torna essencial a promoção da educação intercultural, desenvolvendo a comunicação, a empatia, a criatividade, o pensamento crítico, fornecendo aos professores em formação (e aos estudantes) ferramentas para que desenvolvam a auto e heteroconsciencialização crítica, olhem para o mundo sob várias perspectivas, aproximem-se da alteridade com curiosidade, abertura e respeito, valorizando as diferenças sociais e a diversidade linguístico-cultural.

Convocamos as linhas orientadoras para a criação de um novo contrato social para a educação<sup>3</sup>, que reforçam a necessidade de mudança de paradigma educativo, aspeto referido por vários investigadores, conselheiros e académicos, nos últimos anos, entre os quais Robinson<sup>4</sup>. Essa reconfiguração paradigmática implica uma mudança não apenas em termos teóricos, mas efetivos e práticos, no âmbito das próprias instituições, da construção de *curricula*, da formação de professores e, especificamente, em termos conceptuais. Há bastantes anos que têm vindo a surgir múltiplas indicações pedagógicas, com reflexos nas próprias políticas educativas, relativas à necessidade de centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, de focar as práticas educativas nas suas necessidades e experiências, de refletir sobre a prática, de promover a interdisciplinaridade. São componentes de uma nova conceção da didática, mais plurilingue e intercultural, por oposição a uma didática tradicional mais normativa, mas cujos efeitos práticos à escala global não são ainda visíveis. E a justificação para o facto de, ao observarmos uma aula, em grande parte dos casos, ela não integrar uma educação intercultural, plurilingue e ecológica, relaciona-se com não se poder esperar que documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem conduzam a resultados por si mesmos quando não se verificam as mudanças necessárias em termos institucionais e curriculares promotoras dessa nova visão educativa.

3 (UNESCO, 2021).

4 (ROBINSON, 2010).

Continua, no nosso entender, a haver um peso excessivo das ações do professor em sala de aula, que parece ter algum receio de ceder o seu lugar aos alunos e de assumir o papel de mediador de ensino, as disciplinas continuam estanques, com a criação de pequenos projetos de teor interdisciplinar, mas sem efeitos no próprio processo de ensino e aprendizagem, que se quer na totalidade em formato interdisciplinar, e sem a integração das componentes intercultural, ecológica e digital (salvo algumas exceções). É, assim, fundamental, que as próprias instituições apostem em reconfigurações organizacionais, que se reflitam em transformações curriculares, sobretudo com a formação de professores de línguas, para que a educação possa de facto mudar o mundo e torná-lo mais justo, mais solidário e assente numa cultura de paz.

Este estudo, apoiado por esses princípios de justiça, equidade e paz, centra-se na formação de professores de língua portuguesa em Moçambique, tendo como foco o desenvolvimento da competência intercultural com a mediação da literatura. Desenvolvido em unidades curriculares da área da literatura em língua portuguesa, visava promover, além das competências de análise literária, competências de natureza intercultural, expressas em atitudes, valores, conhecimentos e habilidades potenciadores da consciencialização crítica, do diálogo intercultural e da valorização da diversidade.

### **Eixos conceptuais do estudo**

14

*Knowledge, savoir-faire, attitudes, skills of an intercultural nature are never acquired once and for all, but developed and re-learned, tested, examined every time we interact with an individual or a text<sup>5</sup>.*

Alicerçamos o nosso trabalho, conceptualmente, na articulação de três eixos: a interculturalidade; as imagens das línguas e dos povos; e a literatura enquanto instrumento de mediação.

Começamos por convocar a noção de interculturalidade, tomando-a como a inter-relação entre múltiplas culturas, um espaço de diálogo e de interação entre o sujeito e a alteridade, mutável e flexível dada a natureza transformadora das identidades culturais<sup>6</sup>. É a análise dessas relações que é convocada pela educação intercultural, que entendemos como uma educação para a alteridade<sup>7</sup>, advogando a sua urgente integração nas práticas educativas, sobretudo na área da formação de professores. As práticas

5 (DERVIN, 2017, p. 91).

6 (cf. GUILHERME, 2019).

7 (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1997).

educativas interculturais devem instituir-se como processos intencionais e organizados, por oposição a intervenções esporádicas e desarticuladas de finalidades didáticas fundamentadas cientificamente<sup>8</sup>. Neste estudo, dentro do amplo campo da educação intercultural, centramo-nos especificamente na promoção da competência intercultural, que é tomada como a capacidade para interagir de forma eficaz com pessoas com diferentes características<sup>9</sup> e para apreciar e valorizar a diversidade<sup>10</sup>.

O diálogo intercultural que resulta dessa interação é marcado e influenciado pelas imagens que cada sujeito tem das línguas, dos povos e das culturas. O facto de considerarmos um povo ou alguém simpático, agradável, alegre (entre outros) pode facilitar as trocas culturais e o diálogo com todos os sujeitos que são da mesma cultura, da mesma etnia, do mesmo país ou com as mesmas características (na visão do sujeito), sendo que o inverso também é verdade. Ou seja, as mesmas imagens, que podem aproximar-nos da alteridade, podem, também, contribuir para o afastamento dos demais e até para a criação de preconceitos e estereótipos.

O que é importante ressaltar é que as imagens são construções sociais, que se ancoram em processos identitários, históricos e sociais<sup>11</sup>, e, como tal, são evolutivas e moldáveis com base na interação. Ao entenderem o conceito de imagens como em devir, os professores (em formação) poderão reconhecer o seu caráter mutável e as suas potencialidades em termos educativos. Nessa linha de ação, as imagens, que exercem influência sobre o modo como cada sujeito se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo, podem ser trabalhadas pedagogicamente, para eliminar preconceitos, estereótipos e generalizações e, simultaneamente, promover os princípios da solidariedade, da justiça e da igualdade.

Essas imagens são, no nosso estudo, veiculadas pelos textos literários, que se assumem como filtros de aproximação à alteridade<sup>12</sup>, simultaneamente abrindo espaço para múltiplas interpretações do mundo. A literatura como instrumento de mediação permite ao sujeito experienciar a estranheza do encontro com o outro e do re(encontro) consigo mesmo, contribuindo para o desenvolvimento da auto e heteroconsciencialização crítica<sup>13</sup>.

Convocamos, ainda, como sustentação teórica do estudo, o modelo de icebergue cultural de Hall<sup>14</sup>, no qual está presente uma noção de cultura que abarca quer uma cultura de superfície, quer uma cultura de profundidade. Na cultura de superfície, apresentam-se aspetos como a gastronomia, a música,

8 (BENNETT, 2009).

9 (BYRAM; HU, 2013; GUILHERME, 2000).

10 (DERVIN, 2010).

11 (ARAÚJO E SÁ; PINTO, 2006).

12 (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010).

13 (BLESZYNSKA, 2008; ROGALSKA-MARASIŃSKA, 2015; WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ, 2012).

14 (HALL, 1976).

as danças, os jogos, as festas e comemorações, o vestuário e adornos, entre outros elementos idênticos. No que se refere a uma cultura de profundidade, menos visível, ela está relacionada com aspetos identitários, culturais, linguísticos, abarcando, por exemplo, a conceção do eu em articulação com o tempo, com o mundo e com a alteridade. Segundo a imagem do icebergue de Hall, a parte visível, relativa à cultura de superfície, corresponde apenas a uma percentagem reduzida do mundo cultural dos sujeitos. É importante que os alunos e os professores, incluindo aqueles que estão em formação, tenham consciência de que a aproximação ao outro, o estabelecimento do diálogo intercultural e a manifestação de atitudes de abertura e respeito implicam necessariamente um conhecimento do outro e da sua cultura que vá além do superficial e visível, integrando crenças, valores e padrões de pensamento, i.e., um conhecimento muito mais alargado do mundo cultural dos sujeitos, que vai além dos comportamentos visíveis.

### Contextualização e pressupostos metodológicos

*E vieram em peso, os macuas. Aguardam na sala, e falam aquela língua deles que não entendemos.*<sup>15</sup>

16 Este estudo foi desenvolvido no contexto multilingue e multicultural de Nampula, no norte de Moçambique. São faladas em Moçambique mais de 20 línguas autóctones, a língua portuguesa e várias línguas estrangeiras (e.g., suaíli, inglês, várias línguas asiáticas); como línguas maternas são faladas sobretudo línguas bantu, destacando-se como língua mais falada o emakhuwa<sup>16</sup>, ainda que haja falantes de outras línguas maternas, como o português<sup>17</sup>.

Por meio de um estudo de caso<sup>18</sup> relativo à criação e implementação de um programa de formação que visava o desenvolvimento da competência intercultural com a mediação da literatura, foram concebidas e realizadas várias atividades articuladas com os seguintes eixos formativos: i) exploração das identidades<sup>19</sup>; ii) exploração dos discursos; e iii) relações com a alteridade<sup>20</sup>.

15 (CHIZIANE, 2005, P. 204).

16 O emakhuwa é uma língua de origem bantu, falada sobretudo nas províncias do norte do país e maioritariamente na província de Nampula (onde foi desenvolvido o estudo). É, também, a língua materna mais falada do país, por 26% da população (cf. INE, 2019).

17 A língua portuguesa é a segunda língua materna mais falada em termos de número de falantes, por cerca de 17% da população. Tem, também, o estatuto de língua oficial e é falada no total por cerca de 47% da população, maioritariamente como língua segunda (cf. INE, 2019).

18 (BOGDAN; BIKLEN, 2013; COUTINHO, 2014; YIN, 2014).

19 Para mais informações *vide* MONTEIRO; ARAÚJO E SÁ (2020a).

20 Para mais informações *vide* MONTEIRO; ARAÚJO E SÁ (2021).

O programa de formação referido integrava conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em articulação com esses eixos, procurando responder ao modo como: i) os sujeitos se viam, que atitude revelavam adiante da sua identidade e cultura (individual e de grupo) e como relacionavam a sua identidade com a alteridade, trabalhando a auto e heteroconsciencialização identitária e cultural: ii) analisavam criticamente estereótipos e preconceitos, ao mesmo tempo que revelavam e relacionavam conhecimentos sobre si e sobre o outro; e iii) interagiam com a alteridade, demonstrando (ou não) atitudes de descentramento e de adoção de múltiplas perspetivas, assim como posicionamentos gradualmente mais etnorrelativos. A operacionalização desse programa de formação visava a implementação dos princípios da educação intercultural na formação de professores de língua portuguesa em Moçambique.

Os dados foram recolhidos com recurso a múltiplos instrumentos<sup>21</sup>, como questionários, narrativas, portfólios e áudio-gravações, em três unidades curriculares, com a mediação da literatura – Literatura Portuguesa e Brasileira, Literaturas Africanas I e II – e em duas unidades curriculares de apoio – Mundo Lusófono e Temas Transversais – e, posteriormente, analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Apresenta-se, de seguida, uma tabela síntese com os códigos e a designação das atividades para tornar perceptível a origem dos excertos que apresentamos nas secções seguintes:

Código	Designação	Texto	Autor	UC
EXP	Expetativas influentes	<i>Crónica de D. João I</i> (prólogo)	Fernão Lopes	LPB
PVI	Portugueses vistos pelos índios	<i>Carta de Pero Vaz de Caminha</i>	Pero Vaz de Caminha	LPB
SEA	Despertar	Poema “Surge et ambula”	Rui de Noronha	LAI
VIV	Vida ideal	Poema “Viver”	Rui de Noronha	LAI
VOZ	Voz: desejos, expetativas...	Poema “Nossa voz”	Noémia de Sousa	LAI
CRÇ	Crenças	Poema “Curandeiro”	Rui Knopfli	LAI
MAG	Sonhos	Poema “Magaíça”	Noémia de Sousa	LAI
MAN	Manifesto pessoal	Poema “Manifesto”	José Craveirinha	LAI
HIN	Celebração	Poema “Hino à minha terra”	José Craveirinha	LAI
PAI	Família	Poema “Ao meu belo pai...”	José Craveirinha	LAI
QRS	Projetos e desejos: quero ser...	Poema “Quero ser tambor”	José Craveirinha	LAI
IDT	Identidade	Poema “Naturalidade”	Rui Knopfli	LAI
MIA	Nova atitude	Crónica “Sete sapatos sujos”	Mia Couto	LAI

21 Para informações sobre os instrumentos de recolha de dados relativos ao diagnóstico das imagens das línguas e dos povos da CPLP vide MONTEIRO; ARAÚJO E SÁ (2020b).



Código	Designação	Texto	Autor	UC
VGS	Viagens realizadas e imaginadas	Poema “Viagens”	Jorge Barbosa	LAI
PRI	Encarceramento mental e físico	Poema “Prisão”	Jorge Barbosa	LAI
RIT	Ritos	Conto “Rio Negro”	J. Eduardo Agualusa	LAI
MES	Construção identitária	“Canção do Mestiço”	F. José Tenreiro	LAI
DOP	Um dia em outro país	---	---	ML
LUS1	Lusofonia	---	---	ML
CUL	Cultura	---	---	LPB
VEB	Imagens das literat. port. e bras.	Vários	Vários	LPB
EIH	Confronto entre culturas	<i>Escrava Isaura; Helena</i> (excertos)	B. Guimarães; A. Garrett	LPB
CTM	Violência doméstica e rel. fam.	Contos “A Cartomante”; “Marido”	M. de Assis; L. Jorge	LPB
A1V	Papel da mulher	Poema “A uma virgem”	Campos de Oliveira	LAI
PDM	Profissões	Poema “Pescador de Moçambique”	Campos de Oliveira	LAI
QGQ	Papel do pai	Poema “Quenguelequeze”	Rui de Noronha	LAI
NGR	Mulheres	Poema “Negra”	Noémia de Sousa	LAI
FAB	Entreajuda	Poema “Fábula”	José Craveirinha	LAI
NGM	Refeições	Poema “Ninguém”	José Craveirinha	LAI
CL1	Liberdade(s)	Poema “Cela 1”	José Craveirinha	LAI
XGB	Danças	Poema “Xigubo”	José Craveirinha	LAI
P1L	Irmandade	Poema “Para um leque”	Caetano da Costa Alegre	LAI
MVG	Estereótipos	Poemas vários	Marcelo da Veiga	LAI
AES	Humanidade	Poemas vários	Alda do Espírito Santo	LAI
CAF	Civilizações	Poemas vários	Agostinho Neto	LAI
EGO	Rebelião	“Estória da Galinha e do Ovo”	Luandino Vieira	LAI
LVP	Comentário do documentário	Doc. <i>Língua, Vidas em Português</i>	---	ML
CAM	Justiça e injustiças	Poema “Ao desconcerto do mundo”	Luís de Camões	LPB
MLF	Aproximação	<i>Um Mundo sem Regras</i> (excerto)	Amin Maalouf	LAI
EDI	Ética, diversidade e inclusão	---	---	TT
CRG	Contraste passado/ presente	Poema “Carregadores”	Rui de Noronha	LAI
GOD	Confronto de visões	Conto “Godido”	João Dias	LAI
DGD	Encontro entre culturas			
AFR	Etnocentrismo	Poema “África”	José Craveirinha	LAI

Código	Designação	Texto	Autor	UC
GNG	Injustiça	Poema “Grito Negro”	José Craveirinha	LAI
DNA	Confronto entre épocas	Conto “Dina”	Luís Bernardo Honwana	LAI
MTR	Espaços afetivos	Poema “À minha terra”	J.da Silva Maia Ferreira	LAI
TMT	Visões de diferentes épocas	<i>Terra Morta</i> (excertos)	Castro Soromenho	LAI
JVF	Imagens partilhadas/discordantes	“Canção do Mestiço”	Francisco José Tenreiro	LAI
CHI	Visões do futuro	<i>Chiquinho</i> (excertos)	Baltasar Lopes	LAI
PRINT	Professor intercultural	Conto “Filosofia de Elevador”	José Eduardo Agualusa	LAI
RCE	Receção de um cidadão estrang.	<i>Um Estranho em Goa</i> (excertos)	José Eduardo Agualusa	LAI
LUS2	Lusofonia II	---	---	ML
SIC	E se fosse consigo...	Doc. “E se fosse consigo: racismo”	---	LAI
ETP	Estereótipos e preconceitos	---	---	LAI
PIG	Planif. – Equidade de Género	---	---	TT
EEC	Encontro entre culturas	---	---	TT

Tabela 1: Síntese das atividades

Quanto aos participantes do nosso estudo, trabalhamos com uma turma de formação inicial de professores de língua portuguesa, constituída por 92 estudantes. Apesar da formação frequentada ser uma formação inicial, ela é também uma formação contínua, uma vez que cerca de metade dos estudantes eram já professores há vários anos, muitos deles há mais de 10 anos, nos níveis primário e secundário, ainda que sem formação psicopedagógica. Em termos de biografia linguística<sup>22</sup>, referiram um total de 14 línguas maternas diferentes, maioritariamente línguas bantu, em especial o emakhuwa (língua materna de 78% dos sujeitos do estudo), conjugada, em muitos casos, com outras línguas.

### Barreiras ao diálogo intercultural

Segundo o Conselho da Europa<sup>23</sup>, são várias as barreiras ao diálogo intercultural, entre as quais podemos destacar a discriminação, o racismo, a xenofobia, a intolerância, mas também a pobreza, um baixo nível educativo ou, ainda, indivíduos, grupos e comunidades que apregoam o afastamento e

<sup>22</sup> Para mais informações sobre as imagens das línguas e dos povos *vide* ARAÚJO E SÁ; BASÍLIO; MONTEIRO (2019).

<sup>23</sup> (CONSELHO DA EUROPA, 2009).

o ódio ao outro. Começamos, assim, por fazer uma apresentação sintética de algumas dessas barreiras, identificadas pelos formandos, que marcam uma oposição entre o sujeito e a alteridade.

Os sujeitos afirmam que na “sociedade existe discriminação”<sup>24</sup> e que esta é visível “no sector económico, na idade ou velhice, na doença como é o caso dos padecentes de sida, os epilépticos e os albinos”<sup>25</sup>. Os sujeitos fazem referência às desigualdades económicas, mas também à discriminação na velhice e na doença. Denota-se em vários excertos o facto de a discriminação com relação aos albinos ser tão marcante, que eles aparecem, no discurso dos formandos, como associados a doenças ou à pobreza, visível no excerto acima, mas, também, em: “Apesar de estamos a lutar contra os raptos dos albinos no nosso país, a situação da discriminação está quase a ser ultrapassada”<sup>26</sup> e “Os desgraçados e os albinos são a minoria mais vulnerável na discriminação”<sup>27</sup>.

A discriminação está igualmente patente em passagens referentes à cor da pele — “Afim, o que fizemos, nós negros coitados, expulsamos os portugueses e ficamos a nos oprimir entre negros! É triste!”<sup>28</sup> —, surgindo, muitas vezes, sob a forma de generalizações diante de um grupo de pessoas ou a um povo, e.g., “alguns negros são racistas consigo próprio”<sup>29</sup>; “os brancos são agressivos”<sup>30</sup>. Essas generalizações podem também surgir relativamente às diferentes etnias e/ou locais de origem: “na minha comunidade ou sociedade existe discriminação como, por exemplo, é lógico encontrar um vizinho com um conterrâneo dele a dizerem: aquele motorista de Nacala, aquele Maconde passou por aqui”<sup>31</sup>.

As vozes dos sujeitos apontam, ainda, para a discriminação com base no género, referindo, por exemplo, a posição subalterna das mulheres, que “continuam até hoje discriminadas, isto é, os homens [...] consideram as mulheres uma sola dos seus sapatos [...] eles não conseguem valorizar o empenho destas”<sup>32</sup>, e o facto de as tarefas domésticas recaírem sobre elas: “cabe

24 (PRT/TT/EDI20). Os códigos dos trabalhos a que pertencem os excertos são colocados em rodapé de forma codificada. Coloca-se, primeiramente, o código PRT se o trabalho é retirado do portfólio ou GV se é um excerto de uma transcrição de áudio-gravação de aula; posteriormente é colocada a unidade curricular, neste caso TT é referente a Temas Transversais, mas poderá ter o código LPB (Literatura Portuguesa e Brasileira), LAI e LAII (Literaturas Africanas I e II) e, ainda, ML referente à unidade curricular de Mundo Lusófono; por fim, coloca-se o código da atividade, neste caso EDI refere-se à atividade “Ética, Diversidade e Inclusão”, seguido do número de texto. Para mais informações sobre as atividades realizadas, os seus guiões, os códigos das atividades, vide a tese de doutoramento não publicada (MONTEIRO, 2021) disponível em <http://hdl.handle.net/10773/31208>.

25 (PRT/TT/EDI20). Todos os excertos são transcritos tal como foram escritos pelos sujeitos.

26 (PRT/LAI/MLF50).

27 (PRT/TT/EDI20).

28 (PRT/LAI/CRG7).

29 (GV/LAI/SIC/A19).

30 (PRT/LAII/MES15).

31 (PRT/TT/EDI16).

32 (PRT/TT/EDI23).

a ela: a cozinha, limpeza da casa, cuidar dos filhos, pilar, cuidar do seu marido e todas as atividades consideradas leves e sem direito de opinar em questões que eventualmente possam apoquentar o lar<sup>33</sup>. São, ainda, referidos outros grupos sociais que são alvo de discriminação, como é o caso das pessoas com deficiência, de diferentes religiões e falantes de outras línguas: “considero que na minha comunidade existe muita discriminação com as pessoas deficientes, pessoas com problemas de albinismo, pessoas com problemas mentais e também pessoas pobres. Também há discriminação entre as línguas, até as religiões”<sup>34</sup>.

### **Identidade, Discursos e Relações: principais resultados**

*Je n'aime pas le mot « racines », et l'image encore moins. Les racines s'enfouissent dans le sol, se contorsionnent dans la boue, s'épanouissent dans les ténèbres ; elles retiennent l'arbre captif dès la naissance, et le nourrissent au prix d'un chantage : « Tu te libères, tu meurs ! »<sup>35</sup>*

Recorremos a essas palavras de Maalouf, tomando o ato de enraizamento, de prender as raízes na terra, como uma metáfora para o apego a ideias fixas, a costumes irredutíveis, a princípios inflexíveis, a histórias únicas, a visões do mundo limitadas, a verdades absolutas ou, por outras palavras, à falta de flexibilidade, abertura, liberdade e espírito crítico face a si mesmo, aos outros e ao mundo. A análise que apresentamos, oscilando entre mundividências enraizadas e a libertação delas, tem como base os três eixos referidos acima: identidade, discursos e relação, ainda que seja importante indicar que esses eixos e as suas dimensões são entendidas como em inter-relação entre si.

As vozes dos sujeitos apontam para sentidos de pertença articulados com a localização geográfica, como africanos, moçambicanos e macuas (do norte de Moçambique) e também com base nas características físicas (como negros). Há, ainda, referência a aspetos culturais, predominantemente situados – convocando a noção de icebergue cultural – na cultura de superfície, como as danças e as músicas, as cerimónias, a gastronomia, o vestuário e os adornos, as línguas, os jogos, os objetos e as atividades principais, mas, também, com base numa cultura mais interna, profunda, como as religiões e as crenças, os ritos, as noções de paz, liberdade, justiça, o modo como entendem a educação e o trabalho ou referindo-se a relações de género e família. Apresentamos, a

33 (PRT/LAI/IDT8).

34 (PRT/TT/EDI17).

35 (MAALOUF, 2016, p. 4).

título de exemplo, uma citação em que o formando refere que a sua identidade está, simultaneamente, articulada com uma cultura patrilinear, do centro e sul do país, que reflete a mundividência do seu pai e da sua família paterna, e com uma cultura matrilinear, do lado da sua mãe e da sua família materna, que são do norte do país, especificamente da etnia macua:

Do lado paterno aprendi que a família patrilinear devia ser a minha inclinação, tal como é habitual para as famílias do sul e centro. E, do lado materno, disseram-me que a família matrilinear é a importante, é costume dos Macuas. Assim, cresci numa confusão cultural.<sup>36</sup>

Ainda no que se refere ao ramo identidade, especificamente ao reconhecimento de similaridades e de diferenças entre sujeitos, importa referir:

- i) a oposição entre o passado e o presente, num sentido de libertação do passado colonial, diante do qual há um sentido de revolta (e.g., “o nosso Moçambique que também faz parte da África, também esteve a “dormir” no momento em que éramos sujeitos à exploração pelos portugueses, mas o povo foi despertando e tanto lutou até acabar com o colonialismo”<sup>37</sup>);
- ii) as marcas de identificação e proximidade com o Outro (com África e os povos africanos, ou ainda com os povos da CPLP), até mesmo de valorização e hipervalorização do Outro, tomado como superior ou mais evoluído (“pessoas tão especiais, bem evoluídos, superiores e dotados de conhecimentos e que podiam servir de modelo”<sup>38</sup>);
- iii) as marcas de desvalorização, afastamento e contraste adiante da alteridade (assentes em aspetos como a cor da pele e/ou a raça e visões estereotipadas e generalizadas da alteridade). Realça-se, nesse âmbito, a importância atribuída pelos sujeitos à questão colonial, afirmando que: “ainda há mágoas e ressentimentos pelas opressões que os colonizadores portugueses fizeram no passado contra o povo africano”<sup>39</sup>.

Relativamente à análise dos discursos, destaca-se, sobretudo, a identificação, na literatura colonial trabalhada durante o programa, de marcas de exploração, opressão, humilhação, abuso sobre as mulheres e escravatura, assim como os desequilíbrios de poder expressos pela ausência de voz e da impossibilidade de acesso à educação, que se traduzem no sofrimento dos povos colonizados.

36 (PRT/LAI/IDT13).

37 (PRT/LAI/SEA5).

38 (PRT/LPB/PVI40).

39 (PRT/LAII/RCE12).

No que se refere à análise das visões preconceituosas e generalizadas no discurso próprio ou da alteridade, por vezes desencadeadas pelas vozes dos textos literários, destaca-se a identificação pelos sujeitos de vários tipos de preconceitos: raciais, sociais, étnicos e culturais, que podem ser motivados por vários fatores:

Os preconceitos podem surgir pela falta de informação, falta de amor, intolerância, antissocialidade. O preconceito, seja qual for ele, parte de pessoas que não entendem que existe uma coisa chamada direito de existir, direito de ser diferente, enfim, valores que existem e fazem parte da vida em sociedade.<sup>40</sup>

Quanto à relação com a alteridade, a adoção de múltiplas perspectivas, que pode partir e ser mediada pelos textos literários, é tomada pelos sujeitos de várias formas: i) ao verem o mundo (e o passado) de várias perspectivas por oposição a uma perspectiva única; ii) admitindo que há vários pontos de vista e/ou várias perspectivas sobre uma mesma situação ou acontecimento; iii) ao reconhecerem que num mesmo grupo ou comunidade as pessoas são diferentes e têm atitudes e comportamentos distintos entre si; e iv) tendo sobre a mesma situação ou pessoas posições mutáveis e diversas, por exemplo, tomando alguém como simultaneamente bom e mau.

Destaca-se, ainda, a capacidade dos formandos se colocarem no lugar do outro. Essa capacidade de descentramento foi visível na assunção, por parte dos sujeitos, em jogos de papéis e dramatizações, de uma outra identidade que exigia uma nova visão sobre uma determinada situação (e.g., as atividades “Encontro entre culturas”, em que os formandos preparavam uma dramatização com esse tema, podendo focar as temáticas que considerassem mais pertinentes e em articulação com as suas vivências; “Planificação de uma microaula subordinada ao tema da equidade de género”, que seria depois simulada em contexto de sala de aula; “Portugueses vistos pelos índios”, em que, após a leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha, os sujeitos apresentavam a perspectiva oposta, colocando-se no lugar dos índios e descrevendo os navegadores portugueses). Apresenta-se um excerto referente a esta última atividade formativa:

Sendo eu um desses índios, veria os portugueses como pessoas diferentes de mim em termos da raça, vestuário, alimentação e outras características físicas. Veria também os Portugueses como navegadores honestos, o que me levaria também a fazer uma aproximação deles e faria o possível de fazer troca de qualquer objecto da minha terra e receber um dos objectos da terra deles.<sup>41</sup>

40 (PRT/LAI/ETP9).

41 (PRT/LPB/PVI19).

[...] vimos barcos chegando com gente muito diferente de nós, ficamos com medo e chamamos os outros para defendermo-nos deles, pois pensávamos que tinham o objectivo de nos invadir agressivamente e acabar connosco; por isso, que fomos com nossas flechas e arcos, prontos para enfrentá-los [...]”<sup>42</sup>

Ao analisar as produções dos sujeitos sob uma perspectiva da assunção de perspectivas etnocêntricas e/ou etnorrelativas, identificaram-se, no posicionamento etnocêntrico, três atitudes: i) o distanciamento da alteridade (i.e., porque o Outro não é negro, porque é estrangeiro, estranho, porque é de outra etnia), podendo referir-se como exemplo as seguintes passagens: “Também em relação aos brancos estrangeiros, achava eles racistas, cínicos, até que não podiam juntar-se ou criar qualquer relação com os negros”<sup>43</sup>; “antigamente eu tinha uma visão muito negativa face aos estrangeiros”<sup>44</sup>; ii) a superiorização identitária e cultural (e.g., nunca me casaria com alguém com uma cultura diferente da minha); e iii) as generalizações, por exemplo referindo que “onde há raça negra aí há sofrimento”<sup>45</sup> ou apresentando imagens sobre os povos da CPLP influenciadas pela música e pela televisão, como a afirmação de que todos os brasileiros são muito religiosos porque há “igrejas em quase todas as ruas”<sup>46</sup>.

No que se refere à adoção de posicionamentos etnorrelativos, também foram identificadas três atitudes: i) a aproximação ao Outro (e.g., “ferveria dentro de nós, a curiosidade de aproximá-los para conhecê-los, talvez com pouca intenção de criar amizade, pois a amizade entre pessoas estranhas nasce no decorrer do tempo mediante a partilha mútua”<sup>47</sup>); ii) a valorização do Outro (e.g., “Todos somos iguais, sentimos, gostamos da mesma maneira, temos direitos iguais, independentemente da raça, região, sexo e mais”<sup>48</sup>); e iii) a valorização da diversidade (e.g., “todos deveríamos ter um amor mútuo sem olhar as questões da cor da pele”<sup>49</sup>).

Relativamente à manifestação de atitudes de abertura adiante da alteridade e da assunção de práticas e valores democráticos e humanos, os sujeitos manifestam empatia com o Outro, assim como destacam a importância de (entre outros): i) não julgar pelas aparências; ii) dialogar abertamente sobre todos os temas; iii) respeitar os outros; e iv) promover a igualdade:

42 (PRT/LPB/PVI29).

43 (PRT/LAI/MLF18).

44 (PRT/LAI/MLF20).

45 (PRT/LAI/PDM10).

46 (GV/ML/DOP/A7).

47 (PRT/LPB/PVI32).

48 (PRT/LAI/VIV4).

49 (PRT/LAII/MES5).

[...] todos somos iguais, independentemente da raça, cultura, ou nação, isso é que é importante saber para que vivamos livres e em harmonia, sem distinção dos outros, porque nós somos homens e carecemos do amor do outro [...] é necessário que exista uma reciprocidade amorosa entre os homens de várias raças, línguas e nações<sup>50</sup>.

## Conclusão

Os indícios de desenvolvimento da competência intercultural verificam-se em várias dimensões, e em articulação com conhecimentos adquiridos, como a identificação de múltiplos sentidos de pertença – sendo que a identidade está em reconstrução permanente – e o reconhecimento do carácter “construtivo”, mutável e complexo das identidades e das culturas. Esses indícios ocorrem no âmbito do **conhecimento** e denotam quer a identificação de barreiras sociais ao diálogo consigo mesmos e com o outro, quer o desenvolvimento da auto e heteroconsciencialização crítica.

Há, ainda, indícios que apontam, em termos de **habilidades**, para a capacidade de os sujeitos assumirem posições de descentramento, analisarem visões estereotipadas e preconceituosas, e para a assunção de perspetivas gradualmente mais etnorrelativas.

Todas essas constatações se articulam com o desenvolvimento de **atitudes** e **valores** interculturais, por meio da manifestação de abertura adiante da alteridade, da valorização da diversidade, da promoção da justiça e da igualdade, assim como da defesa dos direitos humanos.

No que diz respeito à mediação da literatura, destaca-se o seu importante papel no desenvolvimento de uma hermenêutica intercultural, ao fomentar a assunção por parte dos professores em formação da função de mediadores interculturais, que se pretende que se alargue à sua atual e futura atividade docente. Nesse sentido, o texto literário assume-se como um espaço privilegiado de discussão e negociação de significados, promotor da conscientização cultural, da reflexão e do espírito crítico, potenciando interpretações do mundo alternativas.

Especificamente sobre o contexto moçambicano, marcado pelo hibridismo linguístico e cultural, associado à conciliação entre as tradições e a globalização, realça-se a importância de os professores terem de “saber lidar com identidades transitórias e incompletas e complexas que se constroem todos os dias”, aprendendo, igualmente, quer a “negociar com as novas culturas em contacto”, quer a “incorporar traços culturais oriundos de vários lugares, espaços, histórias e temporalidades”<sup>51</sup>.

50 (PRT/LPB/EIH7).

51 (DIAS, 2018, p. 140).



## Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 1997. v. 23, n. 1, p. 123–132.

\_\_\_\_\_. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, 2010. v. spécial 2, p. 145–155.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; BASÍLIO, D.; MONTEIRO, A. C. As imagens das línguas e dos povos no desenvolvimento de uma literacia intercultural em educação em línguas. In: SIOPA, C. et al. (Org.). *Língua e Literacia(s) no Século XXI*. Porto: Porto Editora, 2019, p. 40–80.

\_\_\_\_\_; PINTO, S. Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In: BIZARRO, R. (Org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 2006, p. 227–240.

BENNETT, M. J. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 2009. v. 20, n. sup1, p. S1–S13.

BLESZYNSKA, K. M. Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 2008. v. 19, n. 6, p. 537–545.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Trad. de Maria João Alvarez; Sara Bahia Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

BYRAM, M.; HU, A. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge, 2013.

CHIZIANE, P. *Niketche*. 6.a ed. Maputo: Ndjira, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”. 2009. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

COUTINHO, C. P. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2014.

MONTEIRO, A.C.  
*Formação de professores de língua portuguesa em Moçambique: a literatura como mediadora intercultural*

DERVIN, F. Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In: DERVIN, FRED & SUOMELA-SALMI, E. (Org.). *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang, 2010, p. 155–173.

\_\_\_\_\_. “I find it odd that people have to highlight other people’s differences – even when there are none”: Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 2017. v. 63, n. 1, p. 87–102.

DIAS, H. N. Currículo, internacionalização, hibridização, crioulidades e moçambicanidades. In: MORGADO, J. C. et al. (Org.). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd). Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018, p. 126–142.

GUILHERME, M. Intercultural competence. In: BYRAM, M. (Org.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 2000, p. 297–300.

\_\_\_\_\_. The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 2019. v. 14, n. 1, p. 1–13.

HALL, E. T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1976.

INE. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017 - Moçambique*. Maputo: [s.n.], 2019.

MAALOUF, A. *Origines*. Paris: Grasset, 2016.

\_\_\_\_\_. *Le naufrage des civilisations*. Paris: Grasset, 2019.

MONTEIRO, A. C. *A competência intercultural na formação de professores moçambicanos de língua portuguesa: literatura como instrumento de mediação [Tese de doutoramento não publicada]*. [S.l.]: Universidade de Aveiro, 2021.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO E SÁ, M. H. The role-play of identities by the mediation of Literature: a small step towards the huge leap of intercultural competence development in teacher training in Mozambique. In: MATOS, A. G.; MELO-PFEIFER, S. (Org.). *Language and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Berna: Peter Lang, 2020a, p. 157–183.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Imagens das línguas e dos povos da CPLP no desenvolvimento da competência intercultural em Moçambique. In: ARAÚJO E SÁ, M. H. (Org.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação: itinerários da investigação. Série Reflexões 9*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2020b, p. 195–220.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A Interculturalidade nas práticas de educação e formação de professores de língua portuguesa. In: SERRA, P. et al. (Org.). *Língua Portuguesa, Literatura e Formação de Leitores*. Leiria: Textiverso, 2021.

ROBINSON, K. *Changing Education Paradigms*. (R. S. A. Animate, Org.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>>.

ROGALSKA-MARASIŃSKA, A. Developing intercultural openness – how students describe and interpret cultural texts? *Journal of Language and Cultural Education*, 2015. v. 3, n. 1, p. 159–188.

UNESCO. *Reimagining Our Futures Together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO - International Commission on the Futures of Education, 2021.

WAŚKIEWICZ-FIRLEJ, E. Developing cultural awareness through reading literary texts. *taikomoji kalbotyra Research Journal*, 2012. p. 1302–1304.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. 5th. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2014.