

**Moçambique, *Surge et Ambula*:
a interculturalidade no *corpus* literário obrigatório no Ensino Secundário Geral
entre 2004 e 2011**

Sara Antónia Jona Laisse

Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses
Especialidade em Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa

Orientadora: Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale

Outubro de 2015

**Moçambique, *Surge et Ambula*:
a interculturalidade no *corpus* literário obrigatório no Ensino Secundário Geral
entre 2004 e 2011**

Sara Antónia Jona Laisse

Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses
Especialidade em Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa

Orientadora: Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale

Outubro de 2015

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Sara Inês Maria da Silva

Lisboa, de outubro de 2015

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

Lisboa, de outubro de 2015.

AGRADECIMENTO

Durante o período no qual me encontrava a desenvolver a presente pesquisa, as pessoas a seguir discriminadas contribuíram para que os meus estudos corressem da melhor maneira possível. Para todas elas e a outras cujos nomes não mencionei, porque a memória me traiçoa, vai o meu muito obrigado.

A minha curiosidade para aprender sobre a pluralidade cultural tem sido sustentada por pessoas que me fazem acreditar que vale sempre a pena lutar pelo que almejamos. Por isso reitero a minha gratidão: à minha orientadora, Ana M^a M. de F. Martinho Carver Gale; ao meu marido, Carlos; filhos, Daren, Winnie, Cícero e Kenny; pais, Antónia e Julião; irmão (ãs), Ivo, Sónia e Naninha ; cunhada Orquídea; amigos, Clóvis Eufrásio, Josefa do Amaral, Marta Gune, Fernanda Matsinhe, Catarina Costa, Maria Carlos, Yassmin Forte, Pety, Joana Pereira, Mariana Melo, Bruno Dias, Ana Félix, Xana Antunes, Gizelda Barreto, Isabel Nogueira; colaboradores do meu lar, Deolinda, Florinda, Abel, Anísio e Zandamela; primas, Joana Fialho (*in memoriam*), Carla, Vovó e Nena; Professores, Lourenço do Rosário, Miguel Puga, Antónia Coutinho, Francisco Noa, Calane da Silva; madrinha, Alice Silva; tia, Matilde Basílio; colegas de trabalho, Prof^a. Doutora M^a Inês da Costa (*in memoriam*), Prof^a. Doutora Irene Mendes, Professor Catedrático João Mosca, Prof. Doutor Carlos Sotomane, Dr. Paulino Marote, Jorge Mahota, Dr^a Sandra Noronha, Dr^a Maria Verónica Nhamona e Dr^a. Arcénia Chale; Embaixada de Portugal em Maputo, especialmente à Sr^a Mónica Tavares; ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, cujo apoio foi fundamental para a minha estadia em Lisboa, na altura na qual decorria a parte curricular dos meus estudos; ao Graal em Portugal e em Moçambique, especialmente nas pessoas de Helena Valentim, M^a do Loreto Couceiro, Teresa Vasconcelos, Isabel Allegro, Ana Oom, Mariana Malta, Jú Bentes, Sónia Monteiro, Ábida Jamal, Manuela Muianga e Manuesse Mocumbi; ao INDE, a Albertina Chuachuaio Moreno (*in memoriam*) e à Universidade Politécnica. Agradeço igualmente à responsável pela planificação curricular no INDE, à autora dos manuais de ensino de Língua Portuguesa, aos alunos que preencheram os questionários de pesquisa e aos que colaboraram na recolha desses questionários, bem como aos informantes nativos de diferentes grupos étnicos moçambicanos, por terem verificado as representações culturais dos textos que compõem a minha proposta de cânone literário multicultural. Todos os mencionados me fazem recordar, tal como Nelson Mandela (1995:689) que:

ninguém nasce a odiar outra pessoa devido à cor da sua pele, do seu meio, ou da sua religião. As pessoas têm de aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, também podem ser ensinadas a amar, porque o amor é um impulso mais natural no coração humano do que o seu oposto.

Nesse sentido, gostava que a minha tese fosse um contributo para estimular a interculturalidade positiva entre pessoas de culturas diferentes.

RESUMO

Com esta tese almejamos compreender se o *corpus* literário consignado aos alunos dos 11º e 12º anos do Ensino Secundário Geral – ESG, fomenta a interculturalidade, em função dos diferentes grupos étnicos moçambicanos. Cientistas sociais têm apontado como prioridade, na área de Educação Cultural, o estabelecimento de estratégias para promover a interculturalidade, uma vez que Moçambique é um país multilingue e multicultural. Verificamos que a literatura, nomeadamente, ainda não foi abordada como prática que, a partir de recursos pedagógicos específicos, pode alavancar este princípio.

Assim, realizamos uma pesquisa com o objetivo de: a) analisar as formas de interpretação de interculturalidade, a partir das representações culturais constantes do *corpus* literário obrigatório, por parte de intervenientes do processo educativo; b) mapear as representações culturais do mosaico identitário moçambicano nesse *corpus* literário; c) discutir se essas representações culturais promovem a interculturalidade; d) verificar de que forma é que esse *corpus* literário é utilizado enquanto meio que, a partir das respectivas representações culturais, pode estimular a interculturalidade.

Como metodologia de trabalho analisamos diferentes estudos que abordam a interculturalidade, o texto literário e a Educação Cultural, para apreendermos que valor acrescentar relativamente à implementação da mesma em Moçambique. Debruçamo-nos também sobre a Agenda Nacional 2025 que traça os objetivos que o país deseja alcançar em Moçambique. No tocante às diretrizes escolares, estudamos os documentos que preconizam o que é prioritário para efetivar o Sistema Nacional de Ensino; analisamos o *corpus* literário obrigatório para os 11º e 12º anos do ESG moçambicano; aplicamos três questionários a intervenientes do processo educativo: alunos da Escola Portuguesa de Moçambique (estudado como grupo de controle) e alunos do ESG; uma planificadora curricular e uma autora de manuais de ensino. Um quarto questionário foi aplicado a um conjunto de nativos de cada grupo étnico moçambicano.

Os documentos mencionados e as perguntas abertas dos questionários tiveram uma abordagem qualitativa. As perguntas fechadas foram analisadas de acordo com o método quantitativo. Recorremos ainda a um quadro teórico assente nos Estudos Culturais e na Teoria Literária, especificamente na Estética da Recepção e na Sociologia da Leitura, por colocarem o leitor no centro de hipóteses de descodificação textual. No tocante ao questionário aplicado aos alunos, medimos os resultados da formação, realizada a partir desse tipo de texto, com recurso à corrente do Interacionismo Sócio-discursivo.

Os resultados dessa análise levaram-nos a constatar que, na ótica da recepção ativa de textos, as práticas educativas devem estimular os alunos a interpretarem os diferentes sentidos para os quais a obra literária aponta, atendendo à literariedade do texto, no quadro de modalizações culturais, uma vez que algumas obras literárias moçambicanas assentam sobre uma escrita de base etnográfica. Este pode ser um recurso para despertar os alunos para uma consciência intercultural.

A conclusão a que chegamos é a de que o atual *corpus* literário tem limitações na promoção da interculturalidade. Foi nesse sentido que apresentamos um cânone literário multicultural e um modelo de análise de representações culturais dos grupos étnicos moçambicanos susceptível de aplicação aos contextos educativos.

Palavras-chave: Moçambique, ensino, interculturalidade, *corpus* literário, grupos étnicos, representações culturais.

ABSTRACT

We aim at understanding and discussing the literary canon and corpus taught to the students of 11th and 12th grades of the General Secondary Education - ESG in Mozambique. We ask if it promotes intercultural education, keeping in mind the different Mozambican ethnic groups. Social multilingual and multicultural country.

Since scientists have considered a priority in the field of cultural education to establish strategies to promote interculturalism, since Mozambique is a literary texts have not been used extensively for this purpose, we believe that the textual canon taught to these students does not promote interculturalism in a clear way; a selection of texts with representations of cultural characteristics of Mozambican ethnic groups may help to correct this problem.

This research aims at: a) mapping the Mozambican representations of the literary corpora in the textbooks for 11th and 12th grade; b) discussing whether these representations promote interculturalism; c) verifying the educational characteristics of this corpus; d) checking how culture is interpreted and represented in the mandatory literary corpus by actors in the educational process.

Our methodology is based on the analysis of different studies that address the issue of interculturality. We also present and study the National Agenda 2025 (outlining the goals to be reached in Mozambique by 2025). Regarding educational guidelines, we focused mainly on the project 6/92 May 1992 for the National Education System, the Strategic Plan for Education set for the years 2006-2010/11, the Curricular Plan for the 11th and 12th grades, the compulsory literary corpus it proposes. We will also study the corpus of textbooks Portuguese Language ESG to discuss the representations of the Mozambican identity cultural mosaic. We have applied a questionnaire to students of 11th and 12th year of ESG and Portuguese School in Mozambique, in order to understand their interpretation of intercultural context in schools. Other similar questionnaires were applied, namely to an author of text books in Portuguese for the 11th and 12th grades, in order to understand how the school system deals with this issue.

These documents and their outputs were analyzed according to the qualitative method. Closed questions were subjected to a quantitative approach. We expect to find some answers for the teaching of intercultural practices in Mozambique. Our theoretical framework is based on Cultural Studies and Literary Theory, specifically in the Sociology of Reading and the Aesthetics of Reception. Regarding the questionnaire given to the students, we measured the results using Interactionist Social Discourse ISD.

The results of this analysis led us to conclude that, in the view of the active reception of texts, educational practices should encourage students to interpret the different meanings of cultural pragmatism, since some Mozambican literary works, for instance, point to an ethnographic writing. This should be used as a resource for intercultural awareness.

The conclusion we reached in this study is that the current literary canon in education does not promote interculturalism clearly, so we propose that this be revisited so that other settings take place. We propose a new approach to textual selection and educational practices, keeping in mind the input from informants originating in different Mozambican ethnic groups.

Keywords: Mozambique, education, intercultural learning, literary corpus, ethnic groups, cultural representations.

INDICE

DECLARAÇÕES.....	3
AGRADECIMENTO.....	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
INDICE.....	1
LISTA DE ABREVIATURAS	4
INTRODUÇÃO	1
0.1 OBJETIVOS.....	1
0.2 TESE.....	2
0.3 PROBLEMA	7
0.4 HIPÓTESES E QUESTÕES.....	8
0.5 MOTIVAÇÕES PARA DESENVOLVER A PESQUISA	10
0.6 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DA TESE E SUA FUNÇÃO NO ARGUMENTO GERAL DA TESE	11
CAPÍTULO I.....	13
DOS ESTUDOS CULTURAIS AOS ESTUDOS LITERÁRIOS: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO	13
I.1 INTERCULTURALIDADE, UM PRINCÍPIO HUMANIZANTE: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO	13
I.2 O <i>CORPUS</i> LITERÁRIO ENQUANTO OBJECTO DE ARTE HUMANIZANTE	34
CAPÍTULO II.....	43
A INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: ESTADO DA ARTE	43
II.1 A INTERCULTURALIDADE EM MOÇAMBIQUE: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO-IDEOLÓGICO E SOCIO-CULTURAL ...	43
II.2 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS.....	56
II.3 A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL EM CONTEXTOS EXTERIORES A MOÇAMBIQUE.....	56
II.4 A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL EM MOÇAMBIQUE	62
CAPÍTULO III.....	70
TRADIÇÕES, PRÁTICAS E RECEÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: ESTADO DA ARTE	70
III.3 SOCIOLOGIA DA LEITURA E PRÁTICAS CULTURAIS.....	79
III.4 EFEITOS DA OBRA LITERÁRIA SOBRE O LEITOR	82
CAPÍTULO IV	87
DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS, TÉCNICAS, MÉTODOS E METODOLOGIA	87
IV.1 QUADRO TEÓRICO.....	87
IV.2 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO.....	93
IV.3 METODOLOGIA.....	95
IV.4 MODELOS DE QUESTIONÁRIO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	98
IV.5 CONSTITUIÇÃO DOS FORMULÁRIOS DE PESQUISA	101
CAPÍTULO V	110
A INTERCULTURALIDADE NO CORPUS LITERÁRIO NO ESG: RECOLHA DE DADOS DA PESQUISA	110
V.1 O PAPEL DA AGENDA NACIONAL 2025 NA CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE	110

V.2	AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE: A LEI N.º 6/92, DE MAIO DE 1992 ...	111
V.3	AS ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO PARA O FOMENTO DA INTERCULTURALIDADE: O PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2006 A 2010/11	113
V.4	A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL - ESG: O PLANO CURRICULAR DO ESG DOS 11º E 12º ANOS	113
V.5	A INTERPRETAÇÃO DA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE PELA COMUNIDADE ESCOLAR: QUESTIONÁRIOS ...	116
V.6	A INTERPRETAÇÃO DA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE POR ALUNOS DA ESCOLA PORTUGUESA DE MOÇAMBIQUE	118
V.7	A INTERPRETAÇÃO DA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE POR ALUNOS DOS 11º E 12º ANOS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL	120
V.8	A INTERPRETAÇÃO DA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE POR UMA RESPONSÁVEL PELA PLANIFICAÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	126
V.9	A INTERPRETAÇÃO DA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE POR UMA AUTORA DE MANUAIS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	127
V.10	A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: O PROGRAMA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O MANUAL DE SUGESTÕES DE LEITURA DOS 11º E 12º ANOS	128
V.11	A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: O CÂNONE E <i>CORPUS</i> LITERÁRIO OBRIGATÓRIOS NO PROGRAMA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MANUAL DE SUGESTÕES DE LEITURA	132
V.12	A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: O CÂNONE E <i>CORPUS</i> LITERÁRIO OBRIGATÓRIOS NOS MANUAIS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	134
CAPÍTULO VI		144
A INTERCULTURALIDADE NO CORPUS LITERÁRIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL ENTRE 2004 E 2011: ANÁLISE E VALIDAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA		144
VI.1	TODOS IGUAIS, TODOS DIFERENTES: ANÁLISE DE DADOS	144
VI.2	O FOMENTO DA INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE: NORMAS E APRECIÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	152
VI.3	O FOMENTO DA INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE: O CÂNONE E O <i>CORPUS</i> LITERÁRIO OBRIGATÓRIOS NOS 11º E 12º ANOS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL	159
VI.4	CÂNONE E O <i>CORPUS</i> LITERÁRIO OBRIGATÓRIOS NOS 11º E 12º ANOS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: PELP E MSL	160
VI.5	O CÂNONE E O <i>CORPUS</i> LITERÁRIOS OBRIGATÓRIOS NO ESG: MELP	163
VI.6	TODOS IGUAIS, TODOS DIFERENTES: VALIDAÇÃO DE DADOS	169
CAPÍTULO VII		172
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES DA PESQUISA		172
VII.2	PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL COM RECURSO AO TEXTO LITERÁRIO: MODELO DE LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS	176
BIBLIOGRAFIA		191
LISTA DE FIGURAS		203
LISTA DE TABELAS		204
GLOSSÁRIO		205
ANEXO IV		212
ANEXO V		217
ANEXO VI		219
ANEXO VII		220
ANEXO VIII		221

ANEXO IX	247
ANEXO X	248

Lista de Abreviaturas

PELP – Programa de Ensino de Língua Portuguesa

MELP – Manuais de Ensino de Língua Portuguesa

ESG – Ensino Secundário Geral

PCESG – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura

NESAM – Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SNE – Sistema Nacional de Educação

Nr. – Número

Cap. – Capítulo

MSL – Manual de Sugestões de Leitura

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ISD – Interaccionismo Sócio-discursivo

AE – Ano Escolar

EB – Ensino Bilingue

EM – Educação Multicultural

EI – Educação Intercultural

SPSS – Statistical Package for Social Sciences.

INTRODUÇÃO

A presente tese destina-se a cumprir os requisitos necessários à conclusão da componente escolar do curso de Doutoramento em Estudos Portugueses, especialidade de Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa da Universidade Nova de Lisboa. A mesma é apresentada segundo as “Normas Regulamentares Relativas ao Ciclo de Estudos de Doutoramento”, preconizadas pela Universidade Nova de Lisboa.

Colocámos, em itálico, as palavras ou expressões de línguas diferentes da Língua Portuguesa e chamamos a atenção para o facto de, nas línguas moçambicanas, nem sempre a grafia das palavras ser a mesma que em Português, dependendo do Alfabeto Ortográfico utilizado nas fontes onde recolhemos os dados. Destacámos no restante texto as citações com mais do que três linhas e, no final deste trabalho, colocámos um glossário sobre os termos de línguas moçambicanas que utilizamos. Importa ainda acrescentar que os anos escolares em Moçambique são designados por classes pelo que ao nos referirmos a documentos desse sistema de ensino manteremos a classificação que deles constar.

No início da nossa pesquisa tínhamos pensado discorrer sobre o Estado da Arte seguindo a ordem cronológica da publicação das pesquisas a que nos referimos neste trabalho. No entanto, nem sempre nos foi possível atender a esse pressuposto, dado que optámos por privilegiar os factos educativos e históricos seguindo a sequência na qual aconteceram.

0.1 Objetivos

Com esta pesquisa, pretendemos discutir se o *corpus* literário consignado aos alunos dos 11º e 12º anos do ESG fomenta a interculturalidade, a partir de uma consciência cultural desenvolvida através de práticas centradas no texto literário.

Especificamente pretendemos: a) analisar as formas de interpretação de interculturalidade, a partir das representações culturais constantes do *corpus* literário obrigatório, por parte de intervenientes do processo educativo, a saber, alunos do 11º e 12º ano, uma responsável pela planificação curricular da disciplina de Língua Portuguesa dos anos em estudo e uma autora de manuais de ensino de Língua Portuguesa desses

mesmos anos; b) mapear as representações culturais do mosaico identitário moçambicano nesse *corpus* literário; c) discutir se essas representações culturais promovem a interculturalidade; d) verificar de que forma é que esse *corpus* literário é utilizado enquanto meio que, a partir das respectivas representações culturais, pode estimular a interculturalidade.

O primeiro e o último objetivos específicos foram concretizados através da aplicação de questionários a alunos dos 11º e 12º anos e a entidades educativas: uma responsável pela planificação curricular da disciplina de Língua Portuguesa dos anos em estudo e uma autora dos MELP. O segundo objectivo foi alcançado a partir da análise que fizemos ao *corpus* literário obrigatório destinado aos alunos dos 11º e 12º anos. Este *corpus* literário foi analisado no PELP, no MSL e nos MELP elaborados para os 11º e 12º anos. As modalidades de discussão para aferir se as representações culturais constantes do *corpus* literário obrigatório para o ESG promovem a interculturalidade foram realizadas na perspectiva da pesquisadora deste trabalho, com uma validação de dados realizada por um conjunto de nativos competentes dos grupos étnicos estudados.

0.2 Tese

A análise documental que fizemos sobre o tema da interculturalidade e ensino da literatura permitiu-nos constatar que, apesar de tudo o que já se disse sobre o papel da literatura na formação do indivíduo, os Estudos Literários ainda não foram aplicados como área científica para a promoção ativa da interculturalidade em Moçambique.

Assim, a nossa tese é a de que o ensino da literatura, através da configuração do *corpus* literário não tem em conta a interação entre os grupos étnicos¹, a reciprocidade e a inclusividade cultural entre eles. Em nosso entender, o *corpus* literário obrigatório no ESG não contém representações culturais dos diferentes grupos étnicos moçambicanos, daí defendermos que uma seleção equilibrada de textos com essas representações culturais pode colocar em evidência que a relação entre culturas é enriquecedora num contexto educativo.

Esta colocação advém do facto de que é comum indivíduos avaliarem elementos culturais numa perspectiva etnocêntrica. Ao interpretarem os costumes, mitos, rituais,

¹ Cf. mapas de grupos étnicos moçambicanos, anexos I, II e III.

símbolos, valores, atitudes do outro, fazem-no tendo como base a sua língua e visão do mundo, chegando, por vezes, a colocar-se em conflito ou confronto com esse outro, ou até mesmo a desejar assimilá-lo, por julgarem a sua cultura inferior.

Importa acrescentar que, para os propósitos desta pesquisa, escolhemos a divisão estabelecida em Nhapulo (2010:39), por ser a mais atual. Fazendo a comparação entre o seu trabalho e os de outros autores, é fácil constatar variações na classificação dos diferentes grupos étnicos, tal como se pode verificar mais adiante neste trabalho. Para melhor entendimento das demarcações mencionadas, consultem-se os mapas no anexo I. Vale ainda referir que nesta pesquisa utilizamos o conceito de grupo étnico ligado à diversidade cultural, distinguindo-o sempre do conceito de etnia ligado a questões biológicas.

Ao avançarmos aquela tese, recordamos a reflexão de Fleuri (2009:105) que questiona de que forma é possível promover a unidade e a relação entre diferentes grupos, culturas e sujeitos, sem que essa relação e essa unidade anulem as diferenças mas, pelo contrário, potenciem o desenvolvimento de cada indivíduo.

Reforça ainda a nossa tese o postulado de Branco (1999)² que pressupõe que a funcionalidade de textos, em contexto escolar, depende também de uma escolha que, em termos didáticos contenha, para além dos clássicos, textos com os quais os alunos possam estabelecer uma relação de identificação. Nas palavras deste autor³:

[...] Faltam, numa palavra, desígnios programáticos que apontem para a exploração de conexões criteriosas e imaginativas entre os clássicos da literatura e os actuais produtos culturais efectivamente maioritários — vulgo, a telenovela, o filme de acção, de amor ou de terror, o slogan político ou publicitário, o *graffiti*, o *rap*, o *pop*, o *rock* (mais ou menos *hard*), a lenda urbana, a obra-de-sabão (tradução livre de *soap opera*), o nacional-cançonetismo marcopaulês-e-afins e tantas outras espécies dos nossos tempos. Ignorá-las, na escola, cria, de algum modo, uma redoma ineficaz — a que, inevitavelmente, falecem paredes que preservem o ambiente *estufado* (de «estufa»). Ignorá-las transforma a sala de aula em casa de faz-de-conta-que-o-mundo-não-existe. Mas ignorá-las é, sobretudo, não cumprir um dos mais nobres desígnios da educação, fundado numa didáctica a que poderíamos chamar «platónica» (v. L. Bredella 1989:31-43) [...].

Assim, desejando compreender de que modo é que a Escola fomenta a interculturalidade, a partir de práticas centradas no texto literário, integrámos, neste estudo, a opinião que os alunos dos 11º e 12º anos têm relativamente à existência ou não

² Cf. <<http://ectep.com/literacias/canone.html>>. (Consultado em outubro de 2013).

³ Idem.

de um *corpus* literário com representações culturais dos seus grupos étnicos.

Na nossa ótica, o fundamental é a escola desenvolver práticas a partir das quais a função socio-pedagógica dos textos esteja presente e que eduque os estudantes para o princípio da interculturalidade.

A inclusão da opinião dos alunos tem a ver com o facto de, segundo Rosário (1996:107-110) os conceitos naturalidade, cidadania, identidade cultural, opção político-ideológica, serem suscetíveis de criar algumas limitações à delimitação da nacionalidade literária⁴, pois para o autor a criação de parâmetros dessa nacionalidade não depende apenas de critérios estabelecidos por estudiosos. Por isso, em seu entender, deve-se também envolver os grupos sociais estudados, uma vez que as pessoas se sentem concidadãs dos escritores que desenvolvem temáticas com que se identificam.

Rosário (1996:109) explica ainda que alguns países discutem qual seria a melhor definição para o conceito de nacionalidade literária, se uma que integre produção literária militante, centrada numa hipotética unidade nacional, ou se a que se refere à literatura produzida em determinado país. Nesse contexto, considera que a definição da nacionalidade literária não pode apenas centrar-se na temática das obras, uma vez que autores de diferentes países podem abordar o mesmo tema e esse facto pode ser contraditório com a definição de nacionalidade jurídica⁵.

Aceitamos, como diz Rosário (1996:107-110), que em comunidades multiculturais o processo de canonização de textos deve ser constantemente revisitado, atualizado, consoante a comunidade que o recebe e interpreta; a época na qual esses

⁴ Amaral (2014). Cf. <<http://www.edtl.com.pt>>, alvitra que os nacionalismos, do ponto de vista teórico, não dependem da literatura, mas, a seu ver, estes, ora por serem localistas, ora por serem universalistas, são caracterizados por serem inconstantes, mutáveis, consensuais, paradoxais e em reformulação. Para o autor, aqueles são criados a partir de um sentimento de pertença a um grupo social de uma forma imaginária. As pessoas desse grupo têm a impressão de partilhar a mesma realidade social, histórica, cultural e identitária, uma vez que a origem dessa pertença tem um fundamento mítico. Por outro lado, Basto (2006:13) refere que é preciso ter presente que nenhuma literatura se confina a um espaço nacional, nenhuma literatura é [...] nacionalista em si [...].

⁵ Acrescente-se que, segundo Rosário (1996:112-114), desde 1941 havia inquietações concernentes à produção literária no país e, no jornal *Itinerário* defendia-se a necessidade de se escrever literatura com marcadores nativos moçambicanos, embora não se discutisse, então, a nacionalidade dos fazedores dessa literatura. Foi feito um apelo em defesa de um regionalismo literário. No dizer do autor, ainda em 1952, havia reconhecimento de que uma literatura com esses marcadores ainda se encontrava aquém do necessário. O autor refere que, no início da luta armada, se começou a desenvolver uma literatura produzida por combatentes da libertação nacional, [a poesia de combate] e que, segundo o mesmo, esse tipo de produção literária foi colocado ao serviço da denúncia e combate contra o colonialismo, embora o autor acrescente que tenha havido escritores que continuavam a escrever de forma criativa. Assim, a nacionalidade literária poderá ser definida de diferentes maneiras em diferentes épocas e vários outros critérios poderão ser tomados em consideração.

textos são apresentados é também relevante, do ponto de vista das diferentes tradições a preservar. Consideramos igualmente relevante o posicionamento de Branco (1999)⁶, acima referido, quando refere a importância da necessidade de existência de uma “relação platónica” entre os alunos e os conteúdos.

Comungamos dos postulados do autor acabado de mencionar e de Rosário (1996:107-110) por pensarmos ser possível construir uma consciência cultural através da qual se incentive a coesão cultural, que fomente por seu turno a interculturalidade em ambiente escolar. A coesão cultural é preconizada pela Agenda Nacional 2025⁷ e é reiterada pelo Ministério de Educação nas suas disposições educativas gerais. É importante recordar que, em Moçambique, se tem apregoado a defesa da unidade nacional, conceito político que apela para a manutenção da independência nacional e preservação da coesão de Estado.

Este conceito tem sido confundido com homogeneidade cultural e torna obscura a discussão sobre unicidade e pluralidade cultural. Conceição (2010:17) defende que unicidade cultural e unidade nacional não significam a mesma coisa. No entanto, houve, no contexto da constituição do Estado-Nação moçambicano, uma ambiguidade na sua referência e utilização. Isto derivou do contexto político que se vivia. Cabaço (2010:21), por exemplo, refere que a identidade nacional moçambicana é marcada pelos poderes político e histórico que interferem na sua construção e que, desde antes da independência nacional, impunham valores, comportamentos, rituais e mitos, como estratégia de superação da ausência de harmonia na convivência entre os diferentes grupos étnicos.

Essa imposição de valores estendeu-se até a produção literária, tal como constata Basto (2006:13-14), ao afirmar que houve uma produção literária militante, a poesia de combate, na qual se instigava os seus autores a elaborarem poemas cujos referentes pudessem funcionar como catalisadores para a construção de uma “comunidade idealizada”, uma “sociedade nova” e de “homens novos”.

A recomendação era a de que essa produção literária fosse realizada no quadro de um modelo que se supunha poder contribuir para a formação de uma consciência nacional e de ideologia de luta contra o colonialismo, o que, no dizer da autora (op.cit.:14):

⁶ Branco (op.cit.: 1999).

⁷ Este documento é designado Agenda 2025 e foi elaborado por diferentes intervenientes: académicos, partidos políticos e sociedade civil. A sua publicação data de 2003. Em 2013 foi atualizado, uma vez que as condições económicas do país sofreram mudanças. É um documento que contém as linhas orientadoras e a estratégia a ser seguida por diferentes áreas de desenvolvimento no país para um período de 25 anos.

“diferentemente da palavra falada, a escrita não estabelece um circuito obrigatório entre emissor e recetor, [...] escapando ao controlo do seu autor [...]”. Porém, ela admite que a literatura é um objeto independente composto por elementos agregadores de realidades identitárias para os seus recetores.

A nossa proposta é diferente do preconizado por esse modelo, por assentar sobre a literatura já produzida, que é frequentemente uma escrita de base etnográfica. Não temos o intuito de sugerir que se produza um tipo de literatura que, de modo propositado, impulse o desencadear de alguma ideologia. Além disso, não sugerimos mecanismos de adestramento de alunos e muito menos apresentamos um modelo único que estimule o desenvolvimento da diversidade cultural.

Também não descuramos o facto de o texto literário ser ficcional, mas a descrição e o (re)conhecimento de culturas pode ser realizado através das representações culturais que compõem o texto e, a partir daí, estimular o agir dos alunos para o acolhimento de culturas diferentes da sua, com recurso a modelos de interação que permitam formar as pessoas. Deste modo, quando o mesmo lhes for transmitido, no âmbito de práticas educativas de leitura e interpretação de textos, os alunos estarão predispostos a relacionar-se com o outro de forma positiva, interativa, inclusiva e enriquecedora. A transmissão desse princípio pode decorrer de uma escolha criteriosa de obras literárias suscetíveis de permitir fazer-se o levantamento de representações culturais que simbolizem a multiculturalidade moçambicana e que, depois de interpretadas, suscitem o desenvolvimento da interculturalidade.

A revisão da literatura demonstrou que, de um modo geral, o debate sobre a pluralidade cultural em contexto escolar se iniciou há cerca de vinte anos. Moçambique não é exceção e, apesar do esforço que se tem realizado no contexto da Educação Multicultural, as práticas pedagógicas ainda não promovem, como seria de desejar, o relacionamento entre as diferentes culturas existentes no país. Além disso, verificamos que a reformulação do currículo escolar, realizado pelo ESG em 1983, e a revisão, realizada em 2008, efetuaram alterações ao cânone e *corpus* literário; ainda assim, este encontra-se aquém dos pressupostos da Educação Intercultural.

É também recente e ainda se encontra em estudo o contributo que os Estudos Culturais podem dar aos Estudos Literários na análise literária. Pesquisas sobre a matéria não são conclusivas. No final deste trabalho apresentamos uma proposta para a

atualização do cânone e *corpus* literário. Esta proposta contém sugestões que implicam a inclusão da diversidade dos grupos étnicos moçambicanos e um modelo de análise que motive para a interculturalidade. É uma perspetiva pragmática de interpretação, que integra elementos histórico-antropológicos, o que significará que, na ótica de receção ativa de textos, será necessário estimular-se os alunos a interpretarem os textos literários, considerando o reconhecimento dos valores simbólicos e das características de outros grupos étnicos diferentes do seu.

0.3 Problema

A tese que propomos advém da constatação de que existe uma opacidade na forma como se discutem as diferenças culturais em Moçambique. Este problema encontra fundamentação em alguns dos aspetos apontados por Ngoenha (1998:23-24) e Graça (2005:140) que defendem que se vive, no país, uma tensão de um passado que apregoava a necessidade de se construir uma unidade nacional baseada numa homogeneidade cultural, na qual as diferenças não podiam ser discutidas e, conseqüentemente, os conflitos que daí advinham também eram abafados. Este facto foi vivido na altura da criação da Frente de Libertação de Moçambique⁸ que tinha como maior preocupação lutar para libertar o país do jugo do colonialismo.

Segundo Ngoenha (1998:20-23), nessa altura propalou-se a ideia de que o tribalismo seria combatido, assumindo-se que todos os moçambicanos eram iguais, não havendo distinção entre grupos étnicos, tribos, raças. Desse modo, instalou-se um ambiente no qual a discussão sobre uma unidade nacional baseada na diversidade não tinha razão de ser.

Por outro lado, Graça (2005:140-141) alvitra que atualmente se vive um contexto de construção democrática, iniciado em 1992, altura na qual os estudos científicos começam a abordar, com alguma liberdade, a questão dos antagonismos étnicos ou da diversidade etno-cultural em Moçambique, algo que, em seu entender, antes de 1992 constituía tabu. O autor (*idem*: 294) defende que se tem verificado que a distribuição do poder não é equitativa, chegando a haver uma supremacia exercida por uma suposta etnia

⁸ É um movimento criado em 1962 e utiliza o acrónimo FRELIMO. É constituído pela junção de três movimentos nacionalistas, a saber: União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), *Mozambique African National Union* (MANU) e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI). Em 1977, passou a ser partido político maioritário na governação do país, situação que se mantém até ao momento.

nacional composta por changanas, rongas e macondes, que ocupam a posição de cultura nacional, o que revela um desequilíbrio que carece de envolvimento da maioria dos moçambicanos.

Para o autor (idem:141), anteriormente a esse período, os estudos que versassem sobre a nação moçambicana eram, de algum modo, parciais e aponta duas pesquisas como sendo de abordagem imparcial e isenta de contaminações políticas, nomeadamente um estudo multidisciplinar organizado por Mazula (1995) e outro estudo realizado por Magode e Khan (1996). Esses trabalhos contrariam a tendência anterior centrada no facto de que o processo de construção da identidade nacional estava sujeito a diversas ambiguidades, que oscilavam entre a unicidade cultural e, ou, o reconhecimento da multiplicidade cultural e se confundiam, muitas vezes, com unidade nacional.

Para além dos conflitos políticos latentes, é importante frisar o que diz Serra (2010:331), ao afirmar o facto de o outro, em Moçambique, do ponto de vista cultural, ser sempre visto a partir de *clichés* negativos, redutores e generalizadores, embora não se assinalem casos de xenofobia ativa, até porque questionários realizados em 2010 em Moçambique, nomeadamente em Maputo, Matola, Beira, Nampula e Pemba, revelam haver mais abertura para lidar com a diversidade cultural, uma vez que a maior parte dos inquiridos referiu que não existem pessoas mais civilizadas do que outras; que há apenas civilizações diferentes e que é importante respeitar pessoas de outras terras de Moçambique.

0.4 Hipóteses e questões

As perspetivas de abordagem científica, preconizadas por Guerra (2006:39) e Creswell (2003:116), defendem que as pesquisas mistas (qualitativa e quantitativa) podem conter questões e hipóteses apropriadas para se verificar de que forma é que determinado fenómeno funciona. Assim, para compreendermos de que modo é que o princípio em análise se realiza, colocámos como hipóteses:

- a) os alunos com os 11º e 12º anos abrangidos pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique não conhecem os estereótipos⁹ associados aos nativos dos seus grupos étnicos e

⁹ Estereótipo entendido na definição de Machado e Pageaux (2001:52) como: “portador de uma definição essencial do outro. O estereótipo é o enunciado de um saber colectivo que se pretende válido [...], porque se

dos outros grupos étnicos moçambicanos;

- b) os alunos com os 11º e 12º ano abrangidos pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique têm consciência de que é necessário promover-se a interculturalidade em Moçambique a partir da Escola.
- c) o *corpus* literário obrigatório não inclui representações culturais de todos os grupos étnicos existentes em Moçambique;
- d) o *corpus* literário obrigatório no ESG não contribui ativamente para a promoção da interculturalidade;
- e) A Escola fomenta a aprendizagem sobre mitos fundadores da moçambicanidade.

Ainda na tentativa de compreendermos o *corpus* literário reservado aos alunos dos 11º e 12º anos do ESG, questionámos, de um modo geral, de que forma é que a interculturalidade é promovida em Moçambique. A partir desta pergunta, outras foram colocadas:

- a) de que mecanismos dispõem as escolas, enquanto instituições vocacionadas para o desenvolvimento de capacidades e competências sociais, para o efeito?
- b) se esses mecanismos existem, de que forma é que são recebidos e interpretados pelos alunos a partir das leituras obrigatórias?
- c) que atividades lúdico-pedagógicas é que as escolas realizam, a fim de despertarem os alunos para esta consciência?

A análise de todos os dados, resultantes da pesquisa em campo, permitiu testar essas hipóteses. As perguntas dos questionários utilizados para a recolha de dados e os documentos, continham informação que nos permitiu encontrar respostas para estas questões.

apoia num atributo e o generaliza a ponto de o tornar aparentemente essencial: este povo é assim” [...]. Iremos desenvolver melhor as ideias em torno deste conceito, no capítulo que segue.

0.5 Motivações para desenvolver a pesquisa

As motivações que nos levaram a escolher este tema são de diferentes ordens, como a seguir explicitamos.

Motivações pessoais ligadas à docência levaram-nos a verificar que, no âmbito da cadeira que lecionamos, desde 2008, uma disciplina designada Cultura Moçambicana, dedicada à análise e interpretação de culturas moçambicanas, a maior parte dos alunos, de forma recorrente, é reprodutora de afirmações que revelam o desconhecimento de que a diversidade cultural é uma riqueza e deve ser estimulada. O seu discurso tende a subalternizar umas culturas em relação às outras¹⁰, chegando a afirmar que existem culturas moçambicanas inferiores, por não serem detentoras do poder político ou económico, embora refiram ser necessário resolver as causas que determinam essa subalternidade. Esta constatação alertou-nos para a necessidade de verificar que tipo de trabalho é realizado, pelas escolas, neste âmbito.

Para além de alegarem que, em Moçambique, existem culturas superiores a outras, os alunos questionavam por que razão é que só na Universidade é que tinham uma disciplina que lhes ensina a cultura moçambicana, que os incentiva a serem tolerantes relativamente a outras culturas ou que os estimula a mudarem de mentalidade.

Por outro lado, uma revisão de literatura que efetuámos demonstrou que estudos científicos revelaram existirem poucas pesquisas que promovam a Educação Intercultural em Moçambique, e não encontramos uma que discutisse a interculturalidade relacionando-a com o texto literário.

No campo sociocultural, através da Agenda Nacional 2025, os moçambicanos formularam o desejo de se fazer um pacto que promova o relacionamento entre as diferentes culturas moçambicanas, mas há ainda muito trabalho a ser desenvolvido nesse sentido.

¹⁰ Este discurso, na maior parte das vezes, é formulado explicitamente de modo etnocêntrico, nomeadamente através da utilização de atributos pejorativos que classificam as pessoas oriundas do Sul do rio Save, a quem se tem designado de *machanganas* contra os oriundos do norte deste rio, os designados *xingondos*. Os termos têm diferentes sentidos e aplicações, dependendo do contexto em que são empregues. De modo pejorativo, o termo *machangana* é utilizado pelos do norte de Moçambique, ao referirem-se a pessoas do Sul do país. *xingondo* originalmente designa pessoa com dons de guerreiro, mas de modo negativo é utilizado por oriundos do Sul do rio Save, para significar oriundos do Norte de Moçambique ou ainda, pessoa rude ou boçal.

0.6 Estrutura dos capítulos da tese e sua função no argumento geral da tese

Cada capítulo é iniciado por uma síntese do que este aborda. No primeiro capítulo, discutimos, contextualizando, os conceitos fundamentais¹¹ nas áreas de Estudos Culturais: grupo étnico e interculturalidade. No entanto, a apresentação destes suscitou a definição de outros, a saber: cultura, multiculturalismo, multiculturalidade, povo, tribo, etnia, etnicidade, identidade, identificação, nação, nação cultural e nação política. Assim, delineámos os aspetos necessários para a compreensão da temática da interculturalidade e da Educação Multicultural e Educação Intercultural. Mesmo sendo da área da Psicologia Social, o conceito estereótipo foi definido na parte da pesquisa que se debruça sobre o conjunto de termos ligados aos Estudos Literários pela semelhança que este tem com o de representação. Assim, na área dos Estudos Literários definimos cânone literário, *corpus* literário, representação, horizonte de expectativa.

Interessou-nos mais a contextualização de conceitos, do que a sua explicação. Ainda assim, definimos alguns que nos permitiram melhorar a compreensão sobre os grupos étnicos e a interculturalidade.

O segundo capítulo subdivide-se em duas partes. Na primeira divisão traçámos um historial sobre o processo de construção da interculturalidade em Moçambique, apontando as questões históricas, político-ideológicas e socioculturais que determinaram a homogeneização cultural no país, tornando opaco o reconhecimento e a discussão sobre a diversidade cultural. Na segunda abordámos o Estado da Arte acerca da Educação Multicultural em diferentes países, para, posteriormente, nos referimos às práticas que têm estado a ser realizadas nesta área em Moçambique.

No terceiro capítulo referimo-nos ao aporte que pode ser dado pelas tradições que fundamentam a abordagem do texto literário pelos estudos de receção do texto literário e pela Sociologia da Leitura, o que nos permitiu perceber que parâmetros são utilizados na seleção de cânone literário e dos valores que se pretende preservar através destes e do *corpus* literário lecionados nas escolas.

Os materiais obtidos nos primeiros três capítulos permitiram-nos compor o quadro

¹¹ No primeiro capítulo, delimitamos, de modo muito breve, os conceitos estereótipo, horizonte de expectativa e cultura, porque a indicação dos seus significados era imprescindível para a compreensão de determinadas etapas daquela fase de pesquisa.

teórico-metodológico para esta pesquisa.

O quarto capítulo assenta sobre os métodos, técnicas, estratégias e metodologia utilizadas para a elaboração do trabalho.

No quinto capítulo apresentamos os dados recolhidos em pesquisa de campo, seguidos de comentários breves, acrescidos de uma análise preliminar. Esses dados consistem no levantamento em contexto escolar. A recolha dos mesmos foi feita com base em documentos oficiais já referidos, nos questionários aplicados a alunos do 11º e 12º anos de escolaridade, a uma responsável pela planificação curricular e uma autora de Manuais de Ensino de Língua Portuguesa. Usamos ainda o *corpus* literário daqueles anos escolares que constam do Programa de Ensino de Língua Portuguesa, do Manual de Sugestões de Leitura e dos Manuais de Ensino de Língua Portuguesa.

Do sexto capítulo consta a análise e validação dos dados obtidos na pesquisa realizada a partir da ótica da pesquisadora deste trabalho e da perspectiva dos principais autores mencionados no Estado da Arte. Neste capítulo, apenas retomamos aqueles autores cujos pressupostos nos ajudaram a fundamentar as principais conclusões desta tese.

Do sétimo capítulo constam as considerações finais, recomendações para futuras pesquisas e um modelo de análise de representações culturais para um cânone e *corpus* literário multicultural.

Acreditamos que este trabalho nunca está finalizado pelo que outras pesquisas poderão complementar esta e as investigações anteriores.

CAPÍTULO I

Dos Estudos Culturais aos Estudos Literários: definição de conceitos e sua contextualização

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho colectivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as actividades comunicativas do dia-a-dia. Marcuschi (2003:19)

Este capítulo é constituído por duas secções que integram a definição de conceitos, sua contextualização e questões relevantes para a compreensão da área dos Estudos Culturais e dos Estudos Literários. A primeira contém a discussão de alguns conceitos julgados imprescindíveis para a apreensão de conhecimentos sobre interculturalidade a saber: cultura, multiculturalismo, multiculturalidade e identidade. Por se ter verificado que alguns deles, para além de serem plurissignificativos, são utilizados em diferentes contextos das Ciências Sociais, afigurou-se necessária a sua delimitação, assim como os contornos que têm estado a tomar nesta área de estudo. Isso remeteu-nos para a definição de outros conceitos, a saber, tribo, povo, etnicidade, identificação, nação, nação cultural e nação política.

Uma vez que, nesta pesquisa, o texto literário foi estudado como um recurso que, a partir da sua função social-pedagógica, pode emancipar ou educar para a consciência intercultural, tornou-se pertinente perceber de que modo é que este objecto de arte é abordado enquanto elemento de leitura passível de diferentes tipos de interpretação. Assim, importou revisitar os significados de alguns conceitos da área da Teoria Literária, nomeadamente: *corpus* literário, cânone literário, representação, horizonte de expectativa, bem como o conceito de estereótipo que, sendo da área da Psicologia Social, fazia sentido ser considerado também, pela sua semelhança com o conceito de representação.

I.1 Interculturalidade, um princípio humanizante: definição de conceitos e sua contextualização

Um dos conceitos que a nossa temática convoca é cultura, termo passível de ser encontrado e empregue de vários modos. Tem origem no latim *colere*, relativo a cultivo

de terras, plantas e animais. Remete para saberes como: cultura global, cultura nacional, cultura comum, cultura local, cultura particular, cibercultura, cultura empresarial, cultura de massas, outras formas de cultura (*pop*, *reggae*, *pandza* entre outras ligadas à música), etc.

No dizer de Laraia (1986:25) e Cuche (2003:40), foi Tylor (1871-1917) quem sistematizou os conceitos *kultur* e *civilization*. A definição de cultura, por Tylor, citado por Cuche (2003:40) é, em nosso entender, a mais adequada para este trabalho e constitui um “todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. Cuche (2003:41) defende que esta definição é considerada, por pesquisadores sociais, como sendo a primeira e mais completa para descrever todos os fenômenos que envolvem a cultura humana. O autor refere, além disso que, por ser descritiva, objetiva e não normativa, rompe com as outras de carácter restritivo e individualista. Caracteriza-se pela sua dimensão coletiva. É adquirida e não herdada biologicamente.

Laraia (1986:25) refere que durante o séc. XVIII cultura era designada, entre os germânicos, de *kultur* e utilizada para referir todos os saberes espirituais. Segundo o autor, entre os franceses o termo equivalente a cultura era *civilization*, significando todos os aspetos materiais inerentes a um povo.

De acordo com Siliya (1996:35-36), a cultura pode ser apreendida a partir de dois eixos principais: objetivo, que se refere à interação Homem/Natureza, onde o Homem, usando a sua força física, transforma a Natureza em seu benefício, ou seja, a criação do conforto de que precisa para viver, e subjetivo, que revela que a cultura tem a ver com o esforço mental para satisfazer a sua vida social, nomeadamente em domínios como educação, ciência, arte, crenças, mitos, leis, religiões.

Este conceito foi ganhando consistência e sendo aceite como científico a partir da pressuposição de que é possível analisá-lo utilizando-se métodos científicos, uma vez que era empregue de forma indiscriminada, chegando a estabelecer-se a ideia de existirem culturas superiores a outras.

Nesse sentido, importa destacar a pesquisa de Cuche (2003:39-55), ancorado em diferentes autores. No estudo deste autor, pode-se verificar a importância de se desenvolver uma ética relativista na análise de culturas através da qual não se emitam juízos de valor depreciativos de umas sobre as outras. Este princípio surge fundamentado

na ideia de que não existe um critério científico capaz de medir o estatuto das culturas.

Cuche (2003:40-42) cita Edward Tylor (1832-1917) que advoga uma concepção universalista para o estudo das culturas, na qual o importante é estudar-se a cultura numa perspetiva descritiva e objetiva, e não normativa. Para este autor, o melhor é analisar culturas singulares entre si, para apreender os seus valores simbólicos e materiais, como por exemplo, costumes ancestrais e traços culturais que correspondam a uma dimensão coletiva.

De acordo com Cuche (2003:43-49), Franz Boas (1858-1942) defendia uma concepção particularista, segundo a qual a diversidade entre os grupos humanos tem uma sustentação cultural e não racial, dado que a diferença entre povos se centra na cultura adquirida e não em questões biológicas. Para ele, o relativismo cultural é fundamental na comparação de culturas, que deverá ser realizada a partir da pesquisa de campo ou estudo etnográfico, observando diretamente os factos em análise.

Do estudo que temos vindo a mencionar (Cuche: op.cit.:51-55) consta que para Émile Durkheim (1858-1917), as sociedades não devem ser encaradas como tendo que seguir um sentido linear, no que concerne ao seu progresso, por não existirem sociedades mais elevadas do que outras. Nesse sentido, devem-se estudar de forma holística, evitando-se os comparativismos especulativos; uma vez que estas são caracterizadas por uma “consciência colectiva” (idem:54)¹².

O outro autor referido nesse estudo (Cuche: op.cit.:55-58) é Levy-Bruhl (1857-1939), que advoga o estudo das culturas a partir de uma concepção diferencial. Postula que a diferença entre as culturas é o facto de funcionarem de modos dissemelhantes do ponto de vista do pensamento e não o facto de terem estruturas de pensamento diferentes. Assim, elas devem ser estudadas de modo comparativo a fim de se chegar a conclusões sobre as mesmas.

As ideias que acima mencionamos assentam, essencialmente, no facto de que as culturas devem ser estudadas numa perspetiva compreensiva, respeitando-se as particularidades de cada uma, prevalecendo, nesse estudo, o princípio de relativismo cultural. Quer dizer que, nesta pesquisa, utilizaremos sempre a mesma categoria de análise e uma abordagem ética compreensiva.

Albó (2005:16) define cultura considerando dois planos de existência: o universal

¹² Sobre esta questão, consulte-se também Ferreira (2003:27).

e o específico. Segundo ele, é um conjunto de características adquiridas por meio de uma aprendizagem e partilhadas por um grupo social. Essas características, dada a sua especificidade, permitem distinguir um grupo social do outro a partir de traços particulares, como por exemplo o sotaque, hábitos, formas de protesto ou de diversão, modos de fazer e de agir.

Este autor (idem:22) distingue cultura comum de cultura particular, advogando que dentro do que é comum num grande grupo, ainda pode existir o particular num grupo menor ligado a esse grande grupo, ou seja, no conjunto de homens e mulheres que têm o mesmo sotaque e os mesmos hábitos pode haver formas diferentes de fazer, de agir consoante nomeadamente o género. Em seu entender, indivíduos que pertencem ao mesmo país poderão ter características gerais comuns como por exemplo o facto de um grupo de pessoas poder fazer parte da cultura comum latino-americana, mas da cultura particular venezuelana, do litoral, do interior, uns homens e outros mulheres. Estas distinções incluem ainda questões étnicas e profissionais. O que o autor pretende explicar é que existem diferentes níveis do que é comum e do que é particular, até porque o particular pode eventualmente passar ao comum e vice-versa. Reforçando também esta distinção, Hofstede (2003:27) esclarece que cultura comum é mais aplicável às sociedades do que às nações, pois as nações supõem minorias menos integradas, relativamente ao que acontece às sociedades, que correspondem a formas mais estruturadas.

Frow e Morris (2006:328) defendem que a cultura é um conjunto de práticas contestáveis ligadas à formação de grupos sociais e que pressupõe representações e realidades sociais. É por isso que os autores defendem que o termo é transversal aos Estudos Culturais. Deprendemos ainda que este é aplicado em diferentes áreas, nomeadamente a Antropologia, a Literatura, o Direito, a Política, a Economia.

Por seu turno, ao abordar o conceito cultura, Geertz (2008:66) refere não encará-lo como ambíguo, uma vez que na sua ótica:

denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de conceções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

O autor explica que os termos símbolo e conceção carecem de melhor contextualização. É por isso que caracteriza a cultura não como um poder, mas como um

contexto passível de ser descrito e interpretado, quer dizer, para o mesmo, que a cultura é simbólica e semiótica e carece de interpretação constante.

Todas as definições acabadas de mencionar revelam que a cultura é um fenómeno adquirido em sociedade e não um conceito transmissível por via da consanguinidade. Essa aquisição pode ser feita de diferentes maneiras, dependendo da sociedade em questão. É um conceito que se traduz numa dimensão coletiva, adquirida socialmente e que, muitas vezes, se confunde com educação¹³.

Assim, considerando tudo o que foi mencionado acima, adotamos para o presente estudo uma definição de cultura que assenta sobre os pressupostos antropológicos de Tylor, especificamente: conhecimentos, crenças, costume e arte nomeadamente a literatura. Excluimos da definição original a moral e as leis. Aceitamos ainda o postulado de Geertz (2008:4) que a define como um conceito semiótico, passível de ser interpretado e construído socialmente, daí também considerarmos, neste estudo, a cultura do ponto de vista dos modos de fazer e de agir.

De Albó (2005: 16-15) aceitamos o pressuposto de que mesmo sendo universal, tem características particulares em determinados locais, uma vez que para nós a diferença entre os povos pode ser encontrada a partir da análise dos comportamentos e dos modos de realizar costumes e rituais em determinada região, da maneira como os símbolos e mitos de identidade de cada povo são interpretados ou ainda do valor que se lhes atribui, isto porque cada povo os realiza de maneira diferente, embora se resumam na regulação coletiva e individual de diferentes sociedades e possam ter a mesma função.

No âmbito deste estudo, analisamos as representações culturais dessas modalidades a partir do texto literário. O seu levantamento foi realizado a partir de:

¹³ Desfazendo esse equívoco, Kant (1996:16) estabelece níveis de aquisição de cultura, contrapondo-a ao conceito de educação, advogando: “não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que estado foi descuidado, se na disciplina ou na cultura. Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto, quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”. Para o autor a falta de disciplina é um mal pior que a de cultura e alerta que não basta ser-se habilidoso para considerar-se que a pessoa é instruída (civilizada e disciplinada). Explicamos o posicionamento do autor assumindo que a disciplina deve ser imposta em tenra idade, num processo de socialização primária, porque uma aprendizagem posterior é difícil, embora possa acontecer. Quanto à cultura, ela é mutável e o indivíduo inserido numa sociedade vai aprendendo e integrando-se na que lhe for imposta, reajustando-a ao longo do tempo. A educação, instrução ou aquisição científica não se basta sem a disciplina ou sem a cultura, isto porque, supondo que um indivíduo tenha formação suficiente que o torne capaz de produzir fórmulas para medicamentos e que esses curem graves doenças, se ele não for disciplinado e se for inculto, pode utilizar esse medicamento em detrimento da sociedade; pelo que há vantagem em ser-se disciplinado, culto e educado. Ressalte-se que um indivíduo culto e disciplinado é capaz de intervir socialmente e de saber quando e como pode tomar determinada atitude ou fazer certa interpelação, ao estado, à sociedade ou aos seus semelhantes.

características de diferentes grupos étnicos moçambicanos.

A título de exemplo, podemos afirmar que os mitos educam e estabelecem regras de funcionamento de uma sociedade, ao passo que os rituais desempenham um papel psicológico e tranquilizador. Dão a certeza, a quem os realiza e acredita neles, que a atividade executada terá sucesso e foi realizada de forma eficiente. São aspetos que fazem parte da identidade de um povo. Podem ser sistematizados em grupos ou categorias universais, mas são realizados de modo diferente em cada sociedade. O que acabamos de afirmar serve para explicar que utilizámos para este trabalho a ideia de cultura particular.

Aceitamos os métodos de análise que postulam que o estudo deste fenómeno deve ter em consideração o relativismo cultural, pois rejeitamos qualquer emissão de juízos de valor e portanto realizamo-lo numa perspectiva compreensiva. A nossa posição é a de que as culturas dos povos devem ser analisadas numa abordagem humanística, uma vez que nenhuma é superior a outra. Assim, defendemos a importância da Educação Intercultural, dado que a atitude perante o outro deverá ser encará-lo como um ser culturalmente semelhante, não se estabelecendo categorias nem estatutos. Defendemos que é preciso que se ensine a conviver com a diferença.

Atualmente é comum ouvir-se, ler-se ou utilizar-se expressões ou palavras como inclusão social, tolerância, respeito e necessidade de eliminação de estereótipos e de preconceitos. São referências com um teor relativo e o seu significado nem sempre remete para atitudes positivas. Ainda existe preconceito na base da análise de culturas e há culturas das quais nem se ouve falar. É como se não existissem. O que é desejável, e tem sido um desafio do terceiro milénio, é que essas expressões e palavras sejam tornadas realidade e passem a significar atitudes que facilitem a convivência entre humanos a fim de se desenvolver um exercício de cidadania no qual a Educação Intercultural tenha um papel ativo¹⁴.

No diálogo entre um indivíduo e seus semelhantes ou entre pessoas de culturas diferentes, torna-se necessário levar em consideração os contextos de coabitação que vão sendo cada vez mais multiculturais, mas além dessa coabitação é importante estimular-se a gestão dessas relações, fomentando-se o relacionamento positivo entre as pessoas. Em contexto escolar, utiliza-se o termo multiculturalismo para se referir a gestão dessa coexistência.

¹⁴ Cf. Jona (2013:91-92).

Almeida (2003:15), citando Gonçalves & Silva (2000:14), refere que o multiculturalismo é: “um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para qual as orientações do agir humano se apoiariam a toda forma de “centrismos” culturais. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro”. Almeida (2003:15) chama a atenção para o facto de que na definição acabada de citar os autores destacam a diversidade cultural como centro das preocupações das propostas multiculturalistas. Contudo, destaca que o multiculturalismo é apenas uma das possibilidades e não a única que as políticas culturais no mundo contemporâneo podem vir a ter.

Ao definir o multiculturalismo, McLaren (2000:120-124) advoga que o termo é polissêmico e pode ser entendido de diferentes formas, num contexto de diversidade cultural que passa da percepção e reconhecimento da diferença ao desenho de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas que não silenciem as culturas oprimidas. Embora se refira a um contexto de transmissão de ideologias, o autor faz referência a um aspeto importante, a inclusividade cultural. Mas o reconhecimento da diferença pressupõe diálogo entre os intervenientes, pois não basta apenas coexistir pacificamente, é importante predispor-se para a troca cultural nesse âmbito.

Fleuri (2000) define a multiculturalidade como promoção do relacionamento entre diferentes grupos culturais a partir do reconhecimento de minorias étnicas. Por seu turno, Santos (2008)¹⁵ entende que a multiculturalidade é referente a uma situação na qual um indivíduo pode unir-se a outros indivíduos para atingir um objetivo comum, de forma voluntária ou involuntária, por razões de nascimento, condição, etc. Diz ainda que a multiculturalidade é diferente do multiculturalismo, pois os “ismos” encontram-se ligados à ideologia ou atitude, em consonância com critérios políticos e agendas sociais.

Canclini (2006) defende que os intercâmbios culturais se iniciaram com a história da humanidade, intensificando-se com o intercâmbio no Mediterrâneo e com a Expansão Europeia. No entanto, segundo Vasconcelos (sd)¹⁶, a questão da diversidade cultural começou a ser discutida após a descolonização de África, América Latina e Ásia, que, segundo a autora, originou um movimento migratório cujo apogeu se situou nos anos 80, o que propiciou na Europa um novo tipo de convivência com o outro. Esse outro

¹⁵ Cf. <http://www.multiculturas.com/fds_multi-interculturalismo.htm>. (Consultado em fevereiro de 2011).

¹⁶ Cf. <www.cult.ufba.br/maisdefinições/interculturalidade.pdf>. (Consultado em maio de 2013)

colonizado, outrora controlado e vivendo distante.

A necessidade de se estabelecer diálogo intercultural teve início, segundo Candau (2002:130), nos movimentos multiculturalistas, a partir de grupos sociais de indivíduos discriminados e excluídos e só mais tarde é que o assunto começou a ser discutido nas universidades. Tendo em conta essa perspectiva, a autora advoga a importância de haver uma intervenção educativa democrática e plural que possa delinear políticas públicas transformadoras da realidade social a fim de se articular a igualdade e a diferença, uma vez que os processos educacionais têm promovido a monocultura. Assim, ela dá ênfase à questão da Educação Intercultural, porque, na sua ótica, se deve promover o reconhecimento do outro.

A respeito da intervenção educativa democrática que permita discutir a diferença, importa referir que em África as diferenças culturais, a diversidade cultural e o intercâmbio cultural são anteriores ao processo de colonização. No entanto, Gentili (1998:10-11) recorda-nos que, na fase da conquista colonial, a diversidade cultural era abordada considerando-se questões raciais, constituindo categorias de pessoas baseadas na cor da pele, o que tinha impacto na hierarquização de culturas. Numa segunda fase, o critério de diferenciação cultural centrava-se na organização social e política; neste sentido, do ponto de vista social, as sociedades africanas eram classificadas de tribais.

A nível da História da Humanidade, segundo Hofstede (2003:241), existem conflitos intencionais e involuntários. Os grupos humanos encontram sempre razões para atacar o outro grupo. No que concerne aos conflitos voluntários, o autor dá exemplos do racismo e do *apartheid*. Em ambas as ideologias, os grupos que se identificam como superiores encontram uma série de razões que justificam o motivo pelo qual subjagam os grupos que designam de inferiores. Os conflitos involuntários surgem em contactos interculturais e têm lugar mesmo que os intervenientes não os desejem. Em nosso entender, a explicação para este facto tem a ver com a ideia de que “o que é diferente é perigoso” (Hofstede: 2003:240).

O autor (idem:241) refere que seria pretensioso assumir que é possível resolver-se conflitos involuntários a partir do desenvolvimento de capacidades ao nível da comunicação intercultural. No entanto, ele alvitra que uma formação a esse nível pode mobilizar diferentes negociadores no sentido de encontrar soluções para resolver ou minimizar conflitos involuntários, uma vez que a compreensão intercultural é

fundamental para a sobrevivência do planeta, nesta era na qual a Humanidade está sujeita a constantes catástrofes provocadas pelo homem.

Por seu turno, Hamelink (2004:266-267) considera que embora haja no mundo diversidade de meios e de fontes de informação, bem como uma maior acessibilidade a essa diferente informação, ainda existe dificuldade em ensinar as pessoas a dialogar e a escutar. Na ótica do autor, todas as pessoas preferem as suas suposições às incertezas, pelo que devem aprender a escutar e a dialogar.

É na senda deste tipo de diálogo que surge o conceito intercultural que, para Cabral (2000:50), na maior parte das vezes é utilizado nos contactos migratórios na Europa, uma vez que a cultura dos que chegam é a que tende a “deixar-se impregnar pela outra”, enquanto a dos autóctones tende a manter-se “impermeável”. No entanto, a autora ressalva que as características da cultura fazem delas elementos que, ao longo de algum tempo evoluem, pelo que a dos autóctones acaba obrigatoriamente por se alterar. A mesma explica ainda que o intercultural se dá a partir de uma conjugação de cultura e alteridade.

Embora recorde que os autóctones se entendem como superiores a migrantes, a autora refere ainda que, atualmente, esta temática é abordada por intelectuais que se preocupam com discursos humanistas. Assim, o relacionamento entre pessoas de culturas e atitudes diferentes tem-se designado por interculturalidade.

Para Fleuri (2000) trata-se promover relações ou interações entre pessoas de diferentes culturas, o que deve estimular a democracia e a diversidade cultural, e é distinto de multiculturalidade. Este autor chama a atenção para que não se confundam os termos Educação Multicultural e Educação Intercultural que, a seu ver, têm sido utilizados como sinónimos.

Vasconcelos (s/d)¹⁷ considera que a interculturalidade é o conjunto de práticas de convivência democrática entre diferentes culturas num processo no qual todas se reforçam e nenhuma se anula.

Segundo Santos (2008)¹⁸, a interculturalidade designa a dependência da personalidade de um indivíduo face à influência que recebe dos outros. No entender deste estudioso, essa dependência é constituída pela síntese que o indivíduo faz entre o que vai

¹⁷ Vasconcelos (op. cit.:s/d).

¹⁸ Santos (op.cit.:2008).

recebendo e o que já possuía antes. Desse modo, a interculturalidade é diferente do interculturalismo, pois o primeiro conceito é referente à situação de unicidade do sujeito e o segundo encontra-se ligado a ideologia ou atitude que explora essa unicidade de acordo com agendas políticas e sociais. O autor acentua ser necessário fazer-se uma distinção clara entre interculturalidade e multiculturalidade.

A perspectiva de Santos (2008)¹⁹ é corroborada por Castiano (2010:221). Este autor acrescenta ainda que o conceito se refere ao:

conjunto de atitudes e predisposições necessárias para o envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos na troca das suas experiências subjetivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduos ou grupos sociais com os outros).

Para este autor, a interculturalidade é um processo em mudança, no qual os sujeitos se dispõem ao diálogo entre as suas culturas.

Albó (2005:47-52) defende que esse diálogo pode ser realizado sob duas formas diferentes. Uma delas ocorre quando o relacionamento entre as pessoas leva à diminuição ou destruição da cultura de uma das partes, podendo ser feita a partir de um processo de assimilação ou não, por relações interculturais negativas; a outra corresponde às relações interculturais positivas. Estas ocorrem quando os intervenientes respeitam as culturas de uns e de outros e aprendem a enriquecer-se mutuamente. O autor acrescenta que não basta que haja respeito, aceitação ou tolerância, é necessário que haja um intercâmbio enriquecedor, de modo a que cada pessoa ou grupo de pessoas amplie os seus horizontes a partir da aprendizagem dos hábitos e prática do outro grupo, sem que haja transculturação.

Defende ainda (idem:16-28) ser difícil alcançar-se a plenitude intercultural, por ser um processo que leva muito tempo. Entretanto, no seu entender, é importante que as trocas interculturais estimulem novas maneiras de agir. O que podemos depreender deste pensamento é que em países multiculturais como Moçambique se pode fomentar a interculturalidade, aceitando-se o pressuposto de que as pessoas têm o mesmo estatuto cultural; embora elas tenham ou mantenham as suas distintas identidades e podem viver de forma harmoniosa com a sua identidade nacional.

Segundo Baptista (2008:174-175) um objeto cultural contendo metáforas, ainda

¹⁹ Santos (op.cit.:2008).

que ambíguo, permite que diferentes sujeitos o apropriem e desenvolvam interpretações inovadoras capazes de olhar a realidade do outro de maneira diferente. Esse objeto cultural próprio ou alheio, familiar ou culturalmente estranho desafia cada sujeito de forma profunda. Assim, compreender esse objeto passa por se fazer um esforço em torno da construção de um diálogo com o outro. Citando esta autora:

aquele que compreende o objeto cultural, próprio ou alheio, também a si mesmo se compreende ao compreender o objeto, o que conduz necessariamente a um alargamento do campo de consciência do sujeito, destruindo os limites ego narcisistas, multiplicando a compreensão das profundas significações outras da vida. Compreender é compreender-se diante de símbolos..., metáforas e mitos, próprios ou alheios, o que só pode acontecer em contexto de diálogo (inter ou intra) cultural. (Baptista, 2008: 176).

O debate iniciado por Albó (2005:16-28) é reafirmado por Lages e Matos (2008:29) ao referirem que o relacionamento entre as pessoas pode resultar em algo conflituoso e criar resistência de uma das partes quando:

a cultura dominante se sente ameaçada pelas culturas minoritárias ou adventícias; [...] estas se entrincheiram nos seus valores e instituições de forma a impedir a abertura à cultura dominante; [...] umas e outras desistem de reivindicar o que lhes é próprio e acolhem imediatamente e indiscriminadamente o que é diferente [...].

Para eles a primeira resistência corresponde à comumente designada assimilação, na qual a cultura minoritária é obrigada a agregar valores da cultura dominante à sua cultura, por esta ser considerada inferior ou porque a cultura dominante se sente ameaçada. O segundo tipo de resistência repousa no facto de a cultura minoritária se recusar a abrir-se à cultura maioritária, como no caso por exemplo das subculturas que se marginalizam; o terceiro tipo acontece quando as culturas não se conciliam entre si, dado que não ocorre a integração de elementos fundamentais de uma cultura na outra.

A nossa perspectiva de abordagem da interculturalidade é a de que, embora seja difícil as pessoas conviverem com o outro sem utilizarem o ponto de partida da sua cultura, é preciso transmitir-lhes que as culturas, mesmo sendo diferentes, têm igualdade de estatutos. Nenhuma cultura é superior a outra e, por isso, qualquer ato de assimilação ou de marginalização de minorias, causada pelas próprias ou pela classe dominante, não promove a respetiva convivência. Considerando este ponto de vista, é importante que sejam criados ambientes que favoreçam o intercâmbio de conhecimento de culturas na

Escola. Porém, a nosso ver, esta questão vai além da coexistência e da coabitação: precisa de ser estimulada a fim de que se criem as atitudes necessárias e a pré-disposição para as concretizar. Esta perspectiva assenta na tese defendida por Castiano (2010:221).

Ancoramo-nos na ideia de Baptista (2008:173-174), a de que as metáforas também permitem que indivíduos desencadeiem interpretações inovadoras, no que toca aos seus relacionamentos para propormos que a Escola, no âmbito da formação com recurso às representações culturais constantes nos textos literários, aprenda a fazer uma interpretação que forme a consciência intercultural dos alunos.

A questão da representação do outro ou da desestabilização da cultura dominante, remete-nos para um conceito pertinente neste quadro que é o de grupo étnico. Khan (2009:41), baseada em Nagel (1997:9), afirma que grupo étnico é “uma comunidade que se vê a si mesma como descendente de antepassados comuns e que é vista pelos outros como fazendo parte de uma comunidade distinta”.

É um conceito similar ao de povo²⁰. Definindo este conceito, Venâncio (1998:82), assente no preconizado por Heckmann (1992:57), afirma que povo é uma comunidade étnica, o mais vasta possível, cuja coesão vem do facto de partilhar de uma mesma origem, uma mesma cultura e uma história em comum. Consequentemente, os seus membros desenvolvem sobre estas referências identitárias uma consciência de pertença.

Em nosso entender, grupo étnico é referente a um grupo de pessoas (organização social) que habita no mesmo território, tem os mesmos costumes, a mesma cultura e a mesma língua. Esse grupo de pessoas partilha o mesmo sentimento de pertença a uma cultura e tem valores simbólicos comuns e aceites como tal, tanto pelos próprios ou pelos outros que os veem ou assumem como tal. Assim, neste trabalho utilizamos o termo

²⁰ O conceito povo tem sido confundido com etnia e tribo. Venâncio (1998:82) distingue povo de etnia dando o exemplo de cabo-verdianos, que, na sua ótica, são tidos como povo na sua terra e como etnia em Portugal. Isto para explicar que o termo etnia designa uma minoria cultural, inserida num meio com outras etnias maioritárias. Além disso, os termos etnia e tribo também têm sido utilizados como equivalentes, mas reportam-se a conceitos diferentes. Gentili (1998:9-10) refere que povo e tribo são conceitos que veiculavam a noção de sociedades africanas que se considerava serem estáticas, a-históricas e “bárbaras”, portanto suscetíveis de ser colonizadas a fim de serem “civilizadas”, de acordo com teorias evolucionistas. Para Gentili (1998:10) as tribos são fundadas na base da homogeneidade de grupos de descendência, linhagens e clãs. No entanto, segundo a autora, do ponto de vista político as tribos são consideradas sociedades constituídas com base em estatutos de consanguinidade e imutáveis. Acrescenta que a ideia de que os africanos viviam em entidades tribais e limites bem definidos e etnicamente homogêneos “é uma abstração a-histórica” não partilhada pela Antropologia, nem pela História, uma vez que os limites étnicos serão sempre o resultado de interação, são mutáveis, manipuláveis por quem detém poder. Contrariamente, e baseando-se em Honigmann (1964), Chichava (2008:2) afirma que tribo é um sistema de organização social de pessoas que residem em território comum, com uma tradição, descendência, cultura e linguagem comuns.

grupo étnico como sinónimo de povo, para nos referirmos a uma minoria nascida dentro do mesmo território, mas que se distingue apenas do ponto de vista de cultura particular. Não iremos considerar a sua distinção de classe social ou política.

À semelhança do que Gentili (1998:10) afirma sobre tribo, ao utilizarmos o conceito grupo étnico fazemo-lo cientes das limitações que este deve ter, uma vez que não seria metódico assumirmos a ideia de que se trata de uma entidade totalmente homogénea e imutável. Na falta de outra categoria de análise que expresse melhor significado para um grupo de pessoas que tenha a mesma cultura particular, utilizaremos o termo pressupondo que existem sociedades onde ainda é possível distinguirem-se modos de agir similares e encontrar-se uma cultura particular partilhada pelos membros desse mesmo grupo étnico, como é o caso de algumas nações culturais moçambicanas.

Porém, no que toca aos grupos étnicos, a homogeneidade é partilhada para além das linhagens e clãs. Temos consciência de que são entidades mutáveis e que, em termos de espaço geográfico, não habitam num lugar demarcado. A sua localização não é demarcável de forma cartesiana, mas importa, neste trabalho, referirmo-nos a este termo demarcando-o do de etnia.

E porque o termo etnia²¹ tem gerado alguma ambiguidade, por ser relacionado com questões biológicas, preferimos utilizar no seu lugar a expressão grupo étnico. Para Gentili (1998:9-10) etnia é um termo utilizado para designar as minorias menos integradas ou não europeias (consideradas civilizações “pouco avançadas” ou “primitivas”). Continuando, afirma que:

os limites étnicos, quando existam e seja possível identificá-los, são sempre o resultado de interação e são, por isso, mutáveis por definição, produtos da história em que se intersectam dinâmicas políticas e escolhas individuais, tanto quanto são complexas e mutáveis as nomenclaturas étnicas, as identidades, as estruturas e os sistemas de organização social. Gentili (1998:11-12)

Acrescentando, a autora (idem:15) refere que etnia é uma invenção inserida numa dinâmica política, histórica e temporal definida para fins de governabilidade, de afirmação de identidade própria, pertença política, religiosa, económica, mas passível de ser refeita e decorre de decisões administrativas, mas também normativas, que surgem da

²¹ Citando a Enciclopédia Larousse (1994) Ferreira (2003:34) afirma que a palavra etnia vem do grego etnos, povo e designa um grupo de pessoas “que se reconhece num nome que lhe é próprio, num mito de ancestralidade comum e em memórias históricas partilhadas, em elementos culturais colectivos, numa certa solidariedade com os seus membros e na relação com um dado território”.

necessidade ou capacidade de afirmação de determinado grupo. Embora as etnias sejam categorias fluidas, de alguma forma, tem sido possível sistematizá-las, estudá-las e ter referências sobre a sua história e a sua cultura. Até porque, segundo Gentili (1998:16), a identificação étnica é sempre histórica e a sua classificação advém também de símbolos culturais concretos.

Complementando essa ideia, Venâncio (1998:84) afirma que o termo etnia é muitas vezes entendido com sentido pejorativo ou discriminativo por ser assumido como sinónimo de desterritorialização, classe social, conjunto de pessoas geograficamente distinguíveis e concentradas num mesmo espaço.

Para Rex (1986:49-50) trata-se de um conceito baseado na diferença cultural e que não deve ser entendido como um termo distintivo de classe social ou político, porque se estende para além desses traços pelo facto de ter uma dinâmica própria. Este estudioso afirma, no entanto, que os grupos étnicos podem tornar-se parte integrante de uma classe ou sistema de classe. Este conceito deve ser claramente distinguido do de etnicismo e de etnicidade²².

Seria uma lacuna discutir estes problemas sem nos referirmos ao conceito de identidade, até porque a discussão sobre a interculturalidade, nos moldes que temos vindo a abordar, remete-nos para a questão identitária. É importante introduzir esse conceito, por esta se centrar sobre Moçambique, um país de múltiplas identidades.

Caldas e Wood, Jr. (1999:117)²³ consideram que o termo identidade tem origem no latim escolástico *identitate*. O Latim escolástico é o utilizado por São Tomás de Aquino nos seus textos de filosofia. Essa palavra foi decalcada do termo latino “idem”, que significa “o mesmo”: *idem + entitate*. Ao combinar essas raízes, identidade pode significar “a mesma entidade”. Os referidos teóricos defendem que o conceito de

²² Ao referir-se ao termo etnicismo, Brah (1992:129) afirma tratar-se de um conjunto de referências e experiências culturais vividas por uma minoria étnica. Para o autor, essas minorias unem-se em torno das suas necessidades culturais, independentemente das suas experiências sociais centradas na classe social, género, racismo e sexualidade. Dá como exemplo a comunidade britânica, na qual os asiáticos e os africanos são designados *black* (uma categoria política e cultural), que os considera um grupo homogéneo, que não é o caso. Por seu turno, Hall (1995:223-225) refere que é importante que as pessoas se libertem da visão estereotipada da questão identitária e renegoceiem ou reformulem constantemente o simbolismo que perpassa a construção da etnicidade. Para o autor, não tem sentido a negatividade, a discriminação que é dada na utilização do termo, ou a assunção de que as diferenças étnicas são estáticas. Refere ainda (*idem*: 226), que a etnicidade dá lugar à história, à língua e à cultura na construção da subjetividade e da identidade, sem se neutralizarem. Nestes casos, no relacionamento entre grupos com diferenças étnicas, todo o discurso produzido é situado e contextualizado no tempo e no espaço. Assim, a etnicidade e os sujeitos vão sendo construídos, uma vez que em seu entender as nossas identidades étnicas são importantes para dar sentido subjetivo sobre quem pensamos que somos.

²³ Cf. Laisse (2008:50-51).

identidade está relacionado com “permanência, unicidade e singularidade”, tal como é apresentado por Heráclito, (séc. VI a C. e V a C.), no que tange “à existência das coisas”. Este modo de pensar influenciou todas as outras definições em gerações posteriores à de Heráclito. Os autores referem que a identidade de um indivíduo não é um processo estático, ela sofre interação simbólica com o meio em que se encontra inserido²⁴.

No entender de Santos (1994:31), as identidades e os processos de identificação são transitórios, fugazes e mutáveis. O autor (idem:31) afirma que mesmo formas aparentemente estáveis, como homem e mulher, são questionáveis e escondem ambiguidades. Tal como este autor, para Silva (2004:96-97) “a identidade não é uma essência, não é um dado ou um facto [...]. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...]. A identidade [...] é contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada [...]”.

Ferreira (2003:35), considera que “é uma palavra difícil de definir”. Poderá estar na origem desse pensamento a ideia de Barroso (2009:18-21) para quem identidade é uma “palavra perigosíssima [...] só discutem o tema identidade aqueles povos que o podem fazer, porque há outros onde este só se discute com metralhadoras”.

Para Morin (2002:20-23) a identidade é constituída por uma tríade, na qual se encontra o indivíduo (que é um ser fragmentado), a sociedade e a espécie humana (*homo sapiens*) e há neste triângulo um controlo do indivíduo pela sociedade e vice-versa, apelando a uma ética para se preservar a espécie. O autor (idem:20-21) defende haver necessidade de se enfatizar a importância de se pertencer à mesma espécie, daí advogar a ideia de controlo mútuo e de se estimular interacções entre seres humanos, numa ética ou política que preserve a democracia e a protecção da espécie, o que passa por o indivíduo se compreender a si próprio, fazendo um exame de si, uma vez que o mundo se tornou um lugar de incompreensão entre seres humanos.

Silva (2004:96-102) discute a questão das identidades hegemónicas e afirma que o

²⁴ Para estes estudiosos o conceito de identidade é definido como algo que deixou de caracterizar apenas o indivíduo, para abranger outros campos de conhecimento, como por exemplo grupos sociais, nações espécie humana, análise organizacional, entre outros. Encontra o seu ponto de partida nos estudos que abordam a questão da identidade relacionada com questões psicanalíticas, por exemplo, as relacionadas com o “ego”. Ferreira (2003:35) defende que o termo remete para a identidade social e tal como é considerada pela Psicologia Social. Cucho (2003:135-136) entende que o conceito permite articular o psicológico e o social num indivíduo, pois este adquire características identitárias a partir do meio em que vive, da classe social, género, faixa etária ou nação a que pertence. Refere ainda que a identidade exclui e inclui o indivíduo de um grupo social. Além disso, em seu entender, este termo é multidimensional e dinâmico e pode sofrer reformulações e manipulações.

seu estudo deve ser aliado ao estudo da diferença. Considera que, atualmente, se têm conjugado os debates sobre a identidade com os de multiculturalismo, porém, em seu entender, a abordagem desses temas não se deve situar apenas no âmbito de promoção da tolerância e do respeito, mas no contexto de relações de poder e de relações sociais. O autor (idem: 98) afirma ainda que uma abordagem pedagógica deverá ser capaz de criar novos binômios, a saber “a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou da identidade hegemônica mas benovente e da identidade subalterna mas respeitada”.

A questão da diferença baseada na discriminação, com base em estereótipos ou no preconceito, merece um tratamento psicológico especial ou de conscientização, cuja solução pode passar por exercícios de dramatização ou dinâmicas de grupo. Mas, mais do que isso, o autor (idem:100-101) defende que, do ponto de vista pedagógico, a Escola deve ser capaz de diagnosticar de que modo é que a diferença é produzida e, para além de reconhecê-la e celebrá-la, deverá questionar o poder ao qual se encontra associada, estimulando a multiplicidade, a inclusão e o acolhimento do outro.

Por seu turno, Hall (2004:103) defende que estudos sobre a identidade têm estado a aumentar nos últimos anos, pois se estuda, se problematiza e se criticam teorias sobre o fenómeno, uma vez que se encontra sempre em reformulação e em transição. Para o autor, a identidade é um processo inacabado e em construção e é condicionado por representações simbólicas e laços emocionais que um indivíduo tem com o outro. Está fundada na fantasia, na projeção e na idealização. Além disso, o autor (idem:108) defende que as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, até porque, algumas delas são construídas do ponto de vista estratégico ou posicional, o que, como diz, parece contrário ao significado semântico da própria palavra identidade.

Bauer e Mesquita (2004)²⁵ destacam a este propósito diferentes conceções tais como identidade: a) como si-mesmo; b) como processo de identificação; c) como relação; d) como construção social. Assim, a identidade é algo pessoal e imutável, mesmo em contacto com outras experiências sociais. Como processo de identificação inclui a cultura, o ambiente, educação ou seja, está relacionada com fatores externos ao indivíduo, como por exemplo a vivência adquirida no espaço do trabalho ou em outra instituição. Como relação é similar ao pensamento da psicanálise, de Woodward (2000), isto é, identidade como um fenómeno relacional. Identidade como construção social sugere que a sociedade é preponderante em matéria de identidade. Estudiosos como Berger e

²⁵ Cf. Laisse (2008:51).

Luckman (2004) são precursores desse pensamento.

Gil (2009:8) defende:

o entendimento da “identidade” como uma narrativa de singularidade aglutinadora, uma expressão de pertença comum, estável e legitimadora da acção social e simbólica de uma comunidade. [...] na sequência de teses construtivistas, o termo discute-se como processual, uma formação “a fazer-se”, negociada entre a busca de um sentido de pertença estável e o reconhecimento das diferenças de género, religião, classe ou etnia [...]

Para Barroso (2009:18-22), este debate é útil para a superação das diferenças, até porque é plural e singular, mas não deve definir-se em oposição a outras culturas. A sua posição é a de que o convívio multicultural deve cultivar valores positivos como a dignidade humana, a liberdade, a democracia, a igualdade, o primado da lei e o respeito pelos direitos humanos. Além disso, defende que a identidade não se deve basear em características étnicas, porque o sentido de pertença vai para além disso.

Do ponto de vista literário, Pereira (2012:245) afirma que as preocupações com a identidade datam da altura do Romantismo na tradição ocidental e consistiam na recolha de perfis geográficos, de valores da terra, de símbolos da pátria ou com ela relacionados, com o intuito de se caracterizar a nacionalidade, tanto em países europeus, como nas colónias. A autora (idem:245) refere ainda que a criação de características identitárias fazia parte da inquietação dos intelectuais e artistas daquela época que se dedicavam a recolher elementos unificadores ou desagregadores da nação nos quais as pessoas se podiam reconhecer.

Relativamente à literatura moçambicana, a autora cita José Craveirinha e Noémia de Sousa, autores cujas obras revelam essa abordagem identitária e aponta Luís Carlos Patraquim, Eduardo White e Nelson Saúte como alguns dos escritores moçambicanos que, de modo subtil, tendem a revelar ou procuram, do ponto de vista estético, um lugar identitário. Para a autora, essa subtileza tem a ver com o facto de, em alguns momentos, haver uma descentralização que, embora possa localizar o texto numa identidade moçambicana, por vezes pode levá-lo a cruzamentos entre a moçambicana e outras. Ela refere que os textos destes autores não possibilitam a cristalização de uma identidade fixa, embora mantenham um vínculo com a noção de identidade nacional.

No âmbito deste estudo, a identidade foi abordada numa perspetiva cultural, considerando-se a construção de formas de se conviver com a diferença e de se construir

o sentido de pertença ou partilha. Aceitamos a ideia de que num mesmo grupo étnico ou da mesma nação cultural existe similaridade na forma de apreender e de abordar essas categorias de cultura, embora o processo não se desencadeie de forma linear, pois a identidade é um processo que sofre transformação e reajustamentos ao longo do tempo.

Sabemos que a interculturalidade e a identidade são fenómenos mutáveis. Ainda assim, na ótica da presente pesquisa, pensamos ser possível contribuir, com abordagens feitas a partir de mecanismos subtis de diálogo, transformação de mentalidades e debate, para a sua construção, dado que este princípio não pode ser promovido por decreto, mas sim por programas e práticas concretas.

Assim, a prática que propomos centra-se na busca de representações culturais, em textos literários moçambicanos, que nos remetam para a identidade dos diferentes grupos étnicos. Não significa que os textos que indicamos abordem as representações culturais de um grupo étnico de forma fechada. Dificilmente se encontrará, na literatura moçambicana, algum texto que aborde esta questão de forma total, ou que seja centrada na cultura de um único grupo. Tal como se verificou anteriormente, há autores que, sem se distanciarem de uma estética que busque a identidade nacional, trabalham-na em função do cruzamento desta com outras. Ainda assim, é possível destacar nos diferentes textos marcas que remetam para a representação de cada nação cultural moçambicana: a cultura particular tal como a refere Albó (2005:21-28).

Torna-se neste ponto imprescindível revisitar os conceitos de identificação, nação, nação cultural e nação política. Em Laisse (2006: 25-27), afirmamos que, para Laplace e Pontalis (1970:295) o processo de identificação tem a sua origem na psicanálise, mas o termo pertence também à linguagem comum e à linguagem filosófica. Os autores (1970:295) definem identificação como “processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspeto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma total ou parcialmente segundo o modelo dessa pessoa”.

“A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.” Segundo (Moreira: 2000:147), um indivíduo identifica-se com o outro a partir de um laço psicológico e emocional que envolve crenças. A autora defende que a identificação em psicanálise constitui a primeira expressão de um laço emocional com outra pessoa e está ao serviço da afirmação e do fortalecimento do Eu. O laço mútuo entre membros de um grupo tem a natureza de uma identificação baseada numa qualidade emocional comum

que envolve crenças. Dessa maneira, os indivíduos identificam-se com os objetos, pessoas ou organizações com as quais entendem haver similaridades. Nestes termos, para que um indivíduo se identifique com os aspetos culturais exteriores e diferentes de si, é necessário que ele “concorde” com esses aspetos, que ele tenha crença nesses aspetos, compreendendo-se por concordância cultural o mecanismo através do qual se chega a um entendimento partilhado.

Estes processos encontram-se inseridos no âmbito da socialização que envolvem pessoas diversas e não são apenas de âmbito individual. Para fazer a ligação entre o uno e o diverso, Woodward (2000:18) enfatiza a importância do aspeto cognitivo. Segundo este estudioso, a cognição faz esta ligação através de mecanismos de supostas similaridades. Assim, seríamos capazes de nos identificarmos com outras pessoas, apesar das diferenças e das separações. Neste contexto, dir-se-ia que o aspeto cognitivo é determinante, porque um indivíduo assimila psicologicamente as características do outro, seja instituição, grupo ou nação.

Hall (2004:106) “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”. Grinberg (2010:11-15) alvitra que a identificação é fundamental para a compreensão da identidade, uma vez que esta faz parte das relações humanas pela possibilidade que lhe é inerente de permitir que um indivíduo se coloque no lugar do outro ou que compreenda o seu pensamento, sem necessariamente o imitar. Para o autor, esse conceito é concernente a um mecanismo e não a um comportamento. É também um processo ligado à aprendizagem, embora as teorias de identificação e de aprendizagem sejam diferentes (a teoria da identificação encontra-se ligada à personalidade e a questões clínicas enquanto a teoria de aprendizagem assenta sobre um esquema representacional e funcional e num modelo que implica estímulo-resposta.

Dissémos anteriormente que era necessário definir nação. De acordo com Graça (2005:19), etimologicamente, este é utilizado para se referir a pessoas nascidas num mesmo lugar. Segundo o estudioso, na Bíblia o conceito foi utilizado como sinónimo de países, povos e línguas. No Séc. XVIII, com a Revolução Francesa, passou a designar um conjunto de indivíduos reconhecidos como os que têm em comum a pertença à mesma realidade geo-histórica e integrava uma componente política, que passou a fundamentar todos os movimentos de independência. Gentili (1998:9) afirma que o conceito nação é

considerado uma construção exógena aos países africanos, porque foi imposta pelo estado colonial. Porém, Graça (2005:137) afirma que o conceito já existia em África. O autor dá o exemplo de construção de nação por parte dos reis do antigo Zimbabwe, a rainha *Nzinga* ou *Shaka Zulu*, cuja resistência ao poder colonial foi aprendida nos próprios reinados sem precisarem de aprendizagem exterior.

Nação é um conceito plurissignificativo e, dada a especificidade da realidade cultural e sociopolítica que caracteriza Moçambique importa defini-lo, uma vez esse país ser multicultural, pois coexistem várias nações culturais.

Para Graça (2005:23):

nação é o tipo ideal de um sistema de relações sociais caracterizado pela convergência de factores objectivos e subjectivos que estruturam e dinamizam uma situação de homogeneidade, ainda que parcial, assente na identidade cultural e na consciência nacional, isto é, na síntese de elementos culturais que conferem identidade e unidade a um conjunto de indivíduos, grupos e instituições, diferenciando-o de outros que estão para além das fronteiras do Estado, e na noção que os indivíduos têm de pertencer a esse mesmo Estado compreendendo o estatuto e o papel deste no sistema das relações internacionais.

O referido estudioso (2005:20-23) diz ainda que no séc. XIX nação é um termo utilizado por Hegel como sinónimo de povo, dando a entender que o conceito designa um povo independente em relação ao exterior e detentor de um Estado. Segundo ele, do ponto de vista científico, houve tentativas de se fixar e de se universalizar a definição do conceito, de acordo com duas correntes, nomeadamente: objetivista (na linha de Fichte), que sublinha a geografia, a raça, a língua e a cultura; subjetivista (na linha de Renan), que valoriza a vontade coletiva face a um presente e a um destino comum.

A partir das ideias de Graça (2005:23), assumimos que, para definir a nação moçambicana, é necessário utilizar-se as correntes objetivista e subjetivista, uma vez que a demarcação territorial do país, por razões históricas, fez com que as pessoas nascidas nesse território político passassem a ter a mesma língua oficial que é a Língua Portuguesa, mas não falam a mesma língua moçambicana e nem têm a mesma identidade cultural. Os diferentes povos desse território geopolítico falam as diferentes línguas nativas moçambicanas que podem ser consultadas no mapa do anexo II.

Do ponto de vista da corrente objetivista, Moçambique é uma nação, porque por razões político-históricas se determinou que todos os moçambicanos falem a mesma língua, utilizem o mesmo tipo de Bilhete de Identidade, a mesma moeda e tenham um

mesmo governo, por pertencerem ao mesmo Estado. Mas dentro dessa nação, existem territórios ou microssociedades nas quais são faladas diferentes línguas e onde coabitam diferentes culturas particulares.

Considerando a concepção subjetivista, o facto de, no país, se falar o Swahili, que também é uma língua da Tanzânia, por exemplo, deixa marcas que permitem perceber tratar-se de uma mesma comunidade de pessoas que habita em fronteiras políticas de países diferentes. O grupo étnico swahili é constituído por pessoas nascidas numa mesma microssociedade que atravessa dois espaços geopolíticos independentes. Utilizando inconscientemente o critério de nação subjetiva, algumas dessas pessoas (ainda que vivendo no território moçambicano) identificam-se como tanzanianas²⁶, mas do ponto de vista objetivo têm nacionalidade moçambicana. Isto acontece porque a sociedade swahili ficou politicamente repartida entre dois países: Tanzânia e Moçambique, o que faz com que a nação swahili pertença politicamente a países diferentes. Isto tem provocado ambiguidade na identificação das pessoas deste grupo étnico.

São países com as características que acabamos de mencionar que tornam ambíguo o conceito de nação, no entanto pode ser mais esclarecido alargando o termo a outros conceitos, como por exemplo o de nação política e de nação cultural.

Aurélio (2003:7) define nação política como aquela que é dotada de autonomia administrativa, legislativa e judicial reconhecida no exterior. Nesse sentido, podemos afirmar que Moçambique é uma nação política. O mesmo estudioso sugere que nação cultural corresponde a uma comunidade que partilha não apenas um território, mas também um conjunto de referências simbólicas. Considerando o que acabamos de referir, o grupo étnico swahili, tal como apresentámos no exemplo acima, é uma nação cultural. A partir desta afirmação consideramos que todos os grupos étnicos moçambicanos são nações culturais, mas não são nações políticas.

Os conceitos acabados de definir são essenciais para a compreensão da interculturalidade, mas compreendemos que não esgotam as discussões sobre a temática. Subscrevemos a proposta de Almeida (2003:14), que advoga que vivemos, no mundo atual, sob o domínio do fenómeno da globalização e mundialização da cultura, o que pressupõe que se continue a debater a complexidade das relações entre educação e cultura, que vêm acontecendo nos últimos vinte anos, especialmente a nível das

²⁶ C.f. Cahen (1996:29).

instituições de ensino. Para esta autora (2003:14), torna-se necessário que as instituições de ensino valorizem a pluralidade cultural e desenvolvam práticas pedagógicas que evidenciem a presença de diferentes atuações e manifestações culturais nestes espaços. Isto porque, em seu entender, o multiculturalismo varia de acordo com o ponto de vista e o contexto sócio-histórico no qual o indivíduo se encontra inserido.

Nesta pesquisa, propusemo-nos discutir o estudo das diferenças culturais a partir do ensino da literatura. Assim, é importante delimitarmos os conceitos que nos permitem recorrer ao texto literário como meio que a partir da sua função social-pedagógica pode formar uma consciência cultural.

I.2 O *corpus* literário enquanto objecto de arte humanizante

Uma vez que pensamos que se pode fomentar a interculturalidade a partir do estímulo para uma consciência cultural, com recurso ao texto literário²⁷, dada a função que este tipo de texto pode desempenhar na transformação de mentalidades, pensamos que, seleccionado em contexto escolar, deve alimentar o horizonte de expectativas do aluno nesse sentido. É por isso importante que os alunos se identifiquem com os textos escolhidos, pelo que essa formação pode ser realizada a partir de um cânone e *corpus* literário assentes em literatura multicultural.

De acordo com Paz e Moniz (1997:50), *corpus*:

é um termo latino utilizado em Crítica Literária para identificar um conjunto textual de uma obra [...] ou conjunto de obras de um autor [...], escola, movimento ou corrente literária ou ainda o conjunto de elementos que servem de base a um trabalho de investigação.

Em Ceia (s/d)²⁸, encontramos uma definição similar que enfatiza o facto de que, na investigação literária, o *corpus* é incluído o conjunto de textos que constitui objeto de estudo direto, seleccionado como o mais representativo sobre o tema em análise.

O cânone literário²⁹ escolar é definido por Branco (1999)³⁰ como “o conjunto de

²⁷ Ceia (1999:16) defende que a literatura é ensinada a partir da teoria e dos pressupostos que marcam a literariedade de um texto. Só assim, em seu entender, é que se pode partir para a análise crítica. O autor defende ainda que essa análise é necessária, dado que as obras de arte não são autotróficas, pois se assim fosse, bastava-lhes “o valor que a gaveta onde existissem lhes quisesse dar”.

²⁸ Cf. <<http://www.edtl.com.pt>>. (Consultado em fevereiro de 2014).

²⁹ Culler (1997:47) defende que os Estudos Culturais contribuíram para a investigação sobre o cânone, fornecendo outras formas para se ler “grandes obras”.

³⁰ Cf. <<http://ectep.com/literacias/canone.html>>. (Consultado em outubro de 2013).

textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e da variedade de um património nacional merecedor de conservação e perpetuação”. Para este autor, a fixação desse cânone também é estabelecida em função dos objetivos educativos.

Martinho (2001:3-10) refere que cânone é um termo amplamente utilizado no Grego antigo, que entrou muito tardiamente para a língua latina. Fazendo a síntese do pensamento de diferentes autores, refere que já teve o significado de instrumento de medida, regra bíblica, regra de fé, entre outros. No entanto, foi a partir de Orígenes (c.185-c.254) que passou a ser amplamente difundido com a ideia de se tratar de textos bíblicos ligados ao cristianismo, estendendo-se a géneros e tipologias literárias, facto que colocou o conceito na categoria de aferição textual. Após esta fase, o conceito passou a designar textos escolhidos por espiritual e moralmente serem produtivos, por serem compostos por exemplos a seguir.

Resumindo, a autora (idem:19) defende que o cânone é norteado pela seleção. Na sua ótica, as características atribuídas ao cânone literário utilizadas entre os séculos XVIII e XIX têm como premissas o cânone preconizado pela igreja que estabelecia, desde o séc. IV dC, que os textos normativos eram os de “recepção obrigatória e o seu conteúdo é lei para a fé e costumes”. Em seu entender, o cânone tem a função de transmitir, aos que a ele estão sujeitos, obras escolhidas como de valor relevante, que para além de conhecidas, devem ser por eles interpretadas no âmbito do processo educativo. A autora defende ainda que os textos ou obras selecionados para o processo formativo funcionam como um suporte pedagógico que contém determinada tradição que se pretende preservar.

Yvancos (2001:416), por seu lado, defende que cânone é uma palavra de origem religiosa que consiste na escolha de textos que lutam entre si para sobreviver. Na sua ótica, a escolha desses textos é realizada por grupos sociais dominados por instituições educativas, pelas tradições da crítica e por autores recentes.

O autor (idem:412-413) defende que, nos dias que correm, a seleção do cânone e os modelos que norteiam a sua criação têm sido revitalizados, dado o aumento de um novo tipo de crítica literária que abala a instituição literária, especialmente a académica, nos seus modelos epistemológicos. Para o autor, a desconstrução, a crítica feminista e os estudos culturais, nos Estados Unidos da América, promoveram novas formas de abordar

o cânone, embora envoltos de alguma polémica. Afirma que os defensores do “cânone ocidental”, ou a ala conservadora dos Estudos Literários, centra o estudo do cânone no *new criticism* ou na crítica universitária humanística tradicional dos Estudos Literários ingleses e norte americanos, enquanto os seus oponentes têm como base o pensamento francês, através de autores como Barthes, Derrida, Foucault.

A partir do posicionamento de Bloom, o autor explica que a Escola Americana defende que as obras literárias entram para o cânone pela sua força estética e não a serviço de fins sociais ou ideológicos. Yuvancos (2001:438), este posicionamento tem sido criticado, por se considerar estritamente objetivo e não dar lugar a um tipo de interpretação que leve em linha de conta o valor que a obra literária ganha a partir de diferentes formas de interpretação da mesma e do seu valor social e semiótico.

Uma forma de ultrapassar o impasse, surgido a partir da dicotomia cânone selecionado com base em questões estéticas *versus* cânone centrado em questões ideológicas, é apresentada por Mignolo (1991), ao propor que se estabeleça uma discussão com base num cânone vocacional. Ao distinguir estes dois tipos de cânone, o autor advoga que o cânone vocacional³¹ é aquele no qual “um sujeito crê (aquele a que aspira ou em que se educa)” e cânone epistémico não se pode reger por princípios subjetivos, a fim de se perceber os usos que este pode ter. Assim, considerando esses usos, o cânone vocacional acaba prevalecendo sobre o epistémico, uma vez que a função do cânone é a de preservar determinada tradição. É por isso que o autor defende a necessidade de se estabelecer um cânone ligado às diferenças culturais.

O cânone ligado às diferenças culturais é-nos indicado por Duarte (2006:68), que citando Mignolo (1991), acrescenta que o mesmo tem o intuito de:

promover a estabilidade e adaptabilidade de uma comunidade relativamente ao valor da tradição, às necessidades do presente e aos projetos do futuro [e] construir-se como objeto de atividades disciplinares, tais como a produção artística e o estudo da literatura.

Para nós, promover estabilidade e adaptabilidade de uma comunidade relativamente ao valor da tradição passa por aprender a conhecê-la nas suas diferentes manifestações plurais. Caso se trate de uma comunidade multicultural, como Moçambique, esse cânone deveria listar representações culturais da pluralidade moçambicana, a fim de que todas sejam preservadas pela tradição.

³¹ Mignolo (1991) citado por Yuvancos (2001:423).

Segundo Hartley (2004:233), a representação é composta por palavras ou imagens que assentam sobre signos e imagens existentes, culturalmente entendidos e que podem de alguma forma significar o modo como nos vemos e somos vistos pelos outros. Em nosso entender, a representação, teorizada desta forma, remete-nos para a questão da identidade. No entanto, no que tange aos Estudos Literários, o termo ganha outros contornos.

Para Paz e Moniz (1997:186) pressupõe presença e acção ou seja, o acto de tornar presente. Para estes autores, o termo significa uma nova forma de tornar presente determinada realidade através da mimese (*mimesis* e *imitatio*) e da verosimilhança. Defendem que, do ponto de vista estético, esta aceção do termo se encontra ligada à literatura e à pintura. Ao referirem a *mimese* consideram tratar-se de uma interpretação ou leitura da realidade representada.

A questão da interpretação, da leitura e da representação da realidade na Literatura é entendida por Iser (2001:101) como “transgressão” uma vez que na sua ótica, “a mentira transgride a verdade, e a obra literária o mundo real que, por outro lado, o incorpora”. O autor advoga ainda que as ficções literárias são marcadas pelo estigma da mentira por falarem daquilo que não existe como se realmente existisse. E acrescenta que “nas ficções literárias, se transgridem mundos existentes que, embora não deixem de ser reconhecíveis individualmente, são colocados num contexto que os desfamiliariza” (Iser, 2001:102).

Aludindo à configuração de campos literários, citando Rama (1982), Ngomane (2010:251)³² afirma que, em Literatura, o princípio de representatividade se refere à projeção que é realizada por meio de representações permeadas pela originalidade e independência do escritor.

Fonseca (2012:21), utiliza neste contexto o termo diálogo, alertando para o facto de que os textos literários são concebidos a partir da comunicação estabelecida entre a ficção e o meio social e cultural e com o conjunto de produções linguísticas – literárias e não literárias – que os precederam. Para a autora, existe sempre uma estreita afinidade entre a realidade e a ficção, ainda que isso não signifique uma relação mimética entre ambos, pois em seu entender o que é referido num texto é sempre uma modalização do real e não a sua imagem real, pelo que os referentes ficcionais trocam sentidos com os

³² Cf. <www.codesria.org/IMG/Pdf/16- Ngomane>. (Consultado em fevereiro de 2014).

referentes reais e os processos de receção é que os descodificam.

Referindo-se às literaturas africanas, Noa (2014:21) diz que a representação pressupõe a ideia de uma realidade, a imaginação livre sobre ela, bem como a utilização de códigos e de linguagens, de possibilidade e dimensões que permitem projetar a alteridade e visões do mundo. Quer dizer que aceita o pressuposto de que a representação cultural num texto literário, embora seja uma modalização, é sempre uma possibilidade que nos pode remeter para o real.

Nesta pesquisa, em alguns momentos encontramos o conceito de representação a ser remetido para o de estereótipo; daí ser necessário distingui-los, pois o conceito de estereótipo vem da Psicologia Social como antes referimos. Segundo Hartley (2004:103), designa características ou categorias de representação atribuídas a determinadas pessoas. É negativo, uma vez que não descreve retratos fixos. Para o autor, este conceito designa a ideia, representação ou imagem imediata que temos acerca de algum objeto, pessoa ou conceito imediato, partilhados com determinado grupo social ou cultural.

Na ótica de Bardin (2006:47), outras aceções do termo definem o estereótipo como uma medida económica que permite chegar rapidamente à realidade objetiva a partir de símbolos, referindo ainda que o mesmo se encontra ligado à estrutura mental e emocional das pessoas e constitui um preconceito que se tem sobre o objeto que se pretende representar. A autora (idem:47) define-o como: “ a ideia que temos de [...] a imagem que surge espontaneamente quando se trata de [...]. É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligadas da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade”.

Martinho (2009:20-22) diz que estereótipos são imagens mentais criadas por um indivíduo a partir da abstração de experiências anteriormente vividas com pessoas ou num determinado ambiente social. Para o autor, essas imagens permitem representar ou reconhecer situações semelhantes e aplicá-las sempre que necessário ou que traços comuns se apresentem, porque são mantidas na memória e recuperadas sempre que uma situação semelhante acontece. O autor defende ainda que essas representações são superficiais e imediatas, daí que as designe de económicas e não profundas. Mas quando repetida e utilizada por um grupo de pessoas, ganha um estatuto de verdade, embora o estereótipo seja uma caricatura desta. Contrariamente a Hartley (2004), Martinho defende que o estereótipo pode ser encarado como positivo, desde que se reconheçam as suas

limitações, uma vez que utilizado de forma errónea (assumindo-se o objeto representado como se da própria representação se tratasse), pode adquirir forma de dogma ou preconceito.

Deste modo, utilizaremos os termos representação e estereótipo de forma diferenciada. Enquanto a representação será considerada algo que constitui a incorporação de uma realidade concreta numa obra literária, que é feita a partir da leitura ou interpretação do autor dessa obra literária, sem que isso signifique cópia fiel da realidade, o estereótipo será abordado considerando a ótica do que determinada comunidade aceita como válido. Esta é a perspectiva de Machado e Pageaux (2001), que se centra em imagens ou representações mentais que determinada comunidade aceita, e integra também o pressuposto de Hartley (2004).

Num texto literário, as representações colocam no leitor uma expectativa acerca do que já tenha lido ou visto. É por isso importante delimitar a questão das expectativas perante um texto. Parafraseando Ceia (s/d)³³, horizonte de expectativas é uma expressão retomada da fenomenologia de Husserl e da hermenêutica de Gadamer. Designa a predisposição que temos ao ler e interpretar uma obra literária. Essa predisposição impulsiona-nos a recuperar experiências anteriores vividas em outras leituras. Para o autor, a interpretação que fazemos de determinada obra retoma um conjunto de crenças, princípios e ideias previamente existentes na nossa memória e a obra será legitimada pelo leitor após satisfazer a expectativa que tem acerca daquela e aí relegará o seu autor para um plano secundário. A crítica que faz a este conceito tem a ver com o facto de esta não ser a única maneira de analisar uma obra literária. Afirma que o conceito foi divulgado nos anos 70 e 80 por Jauss (1970:66-67) que defende que:

uma obra não se apresenta nunca, nem mesmo no momento em que aparece, como uma absoluta novidade, num vácuo de informação [...]. Ela evoca obras já lidas, coloca o leitor numa determinada situação emocional, cria, logo desde o início, expectativas a respeito do 'meio e do fim' da obra que, com o decorrer da leitura, podem ser conservadas ou alteradas, reorientadas ou ainda ironicamente desrespeitadas, segundo determinadas regras de jogo relativamente ao género ou ao tipo de texto.

Neste mesmo sentido, Coelho (1980:19) refere que o horizonte de expectativas é uma experiência que resulta de uma leitura limitada pelo que se espera da obra e do que se sabe relativamente ao género a que pertence (ou se julga pertencer), tendo em linha de

³³ Cf. <<http://www.edtl.com.pt>>. (Consultado em fevereiro de 2014).

conta o que já se conhece do mesmo autor em outras obras. Citando Zilberman, Sagrilo (2007:105) afirma que, na ótica da Estética da Recepção, ao centrar a importância da recepção do texto literário no leitor, Jauss fá-lo considerando duas categorias: o horizonte de expectativas e a emancipação. Segundo o autor, o primeiro conceito tem a ver com a experiência social do leitor adquirida a partir de determinado código e a emancipação advém do efeito causado pela arte no leitor, conferindo-lhe uma nova visão da realidade.

Para Jauss (1993:70), o horizonte de expectativa de um leitor, relativamente ao texto, resulta de três fatores, a saber: a compreensão do género literário, a forma e a temática das obras literárias lidas anteriormente, e a oposição entre a linguagem literária e não literária. O autor (idem:67-70, 105) acrescenta que uma obra literária coloca o leitor em expectativa acerca do meio e do fim a que a mesma se destina e por isso as suas expectativas podem ser alteradas, alimentadas, corrigidas, modificadas ou reproduzidas através do processo de leitura, que encontra ou não no texto literário sinais que o remetem para as obras anteriormente lidas, que tanto o levam a uma expectativa literária como à sua experiência de vida.

Jauss aborda a questão da produção e representação literárias numa visão que inclui, na análise literária, fatores exteriores ao texto literário: a historicidade e o papel que a literatura deve desempenhar na sociedade. O autor (idem:107), através da Estética da Recepção, refere que: “a resposta que a estética da recepção procura dar ao problema da função de configuração social da literatura ultrapassa as competências da estética tradicional da representação”.

Pensamos ter definido ou delimitado os conceitos que nos permitirão propor que o princípio da interculturalidade seja fomentado através da formação com recurso ao texto literário, considerando um *corpus* literário que contenha representações da cultura de diferentes grupos étnicos. Esta proposta será desenvolvida com o intuito de se estimular os alunos para uma consciência cultural, predispondo-os a aprender sobre a realidade cultural do outro. Essa predisposição deverá ser criada a partir de uma escolha criteriosa de obras e textos que alimentem o horizonte de expectativas do aluno e que os emancipem para outras visões do mundo.

A definição destes conceitos permitiu-nos perceber que a reflexão sobre a maneira de coabitar e de coexistir com e na diferença e sobre o relacionamento entre grupos étnicos e culturas é indispensável nos dias que correm. Maalouf (2002:172-173), defensor

dessa ideia, refere ser importante saber lidar com os conflitos que, mesmo em países onde essas tensões não são agudas, tenderão a manifestar-se, visto que as fronteiras entre países se vão diluindo, e será necessário organizar a vida comum de forma a discutir as identidades.

Delimitámos a ideia de cultura que pretendemos utilizar na análise de representações culturais em textos literários. O termo etnia, por remeter também para questões biológicas, foi preterido, tendo sido escolhido outro menos polémico, o de grupo étnico. Moçambique é um país multicultural, pelo que compreender a questão da coabitação e da coexistência multicultural passa por colocar de parte a questão das identidades hegemónicas. Aliás, os autores que estudamos referem que, com o facto de vivermos num mundo com fronteiras cada vez mais diluídas, é importante educarmos as pessoas a agirem em função do reconhecimento das diferenças.

Esta secção também explicou a importância e as razões que levam os humanistas atuais a preocuparem-se com a interculturalidade. Uma das grandes questões é o facto de, voluntária ou involuntariamente, alguns países ou pessoas se sentirem no direito de dominar as outras alegando motivos culturais ou religiosos. As pessoas devem ser educadas para o reconhecimento das diferenças desde que essas diferenças não atentem contra os direitos do homem. Também foi afirmado que educar para a interculturalidade não resolve toda a incompreensão inerente a questões culturais, porém os autores estudados afirmam que a preocupação com o fomento da interculturalidade acrescenta valor à humanidade e uma melhor compreensão sobre como lidar com conflitos advindos das diferenças culturais.

Assim, para os objetivos da nossa pesquisa, uma análise pragmática é a mais adequada para abordar o texto literário³⁴ por envolver abordagens pluridimensionais e de rutura com hipóteses convencionais, para o tipo de textos que têm sido produzidos em Moçambique, a maioria dos quais se centra numa escrita etnográfica. Esta perspetiva tem suporte teórico desenvolvido a partir dos pressupostos defendidos por Cavacas (1994:62-63), Ceia (1999:21) e Noa (2012:15-16). Também se fundamenta na abordagem de Geertz (2008:3-21) e Gale (2011: 80-102). A análise pragmática irá permitir-nos fazer

³⁴ Segundo Gonçalves e Bellodi (2005:80-106), a conceituação da Literatura, no séc. XX, teve os seguintes precursores: Eliot, new criticism, formalismo Russo, presencialismo, estruturalismo, desconstrução, Wellek, Jakobson, Todorov, Wimsatt, Brooks, Barthes, Adolfo Casais Monteiro, José Régio. Estudámos algumas destas correntes de modo a explicarmos em qual delas é que a nossa pesquisa se baseia, no que concerne à análise, interpretação e receção do texto literário.

crítica literária abarcando os diferentes sentidos na interpretação literária e cultural, estendendo a crítica a outras áreas de saber.

Por outro lado, fixámos a nossa atenção na Estética da Recepção que revelou que a receção de textos assenta sobre teorias discutíveis, dado que os conceitos utilizados no âmbito da discussão, nomeadamente os de receção e resposta ou efeito que um texto pode causar nos seus leitores, são ambíguos, tanto podendo referir-se ao leitor como ao texto. Das diferentes perspetivas encontradas durante a pesquisa, adotámos as discussões de Jauss e Iser, principais precursores desta matéria, que abordam, respetivamente, a questão da estética da receção e da resposta crítica do leitor.

O quadro teórico estabelecido por estes dois autores orienta-nos para a compreensão da receção do texto que coloca o leitor no centro da receção do texto literário. Na nossa ótica, para que este leitor seja afetado pelo texto, é necessário que ele seja submetido às práticas que o conduzem para o efeito. Iser (1999:99-100) defende que essas práticas têm resposta em estudos de Psicologia. No entanto, no âmbito desta pesquisa, afigurou-se-nos pertinente utilizar as práticas sugeridas pela Sociologia da Leitura que permitem realizar a transformação de mentalidade das pessoas a partir do texto literário.

Vejamos, na secção que segue, de que modo é que o princípio de interculturalidade tem sido construído em Moçambique.

CAPÍTULO II

A Interculturalidade e a Educação Multicultural: estado da arte

Neste capítulo fazemos menção às questões históricas, político-ideológicas e socioculturais que marcaram a construção da interculturalidade em Moçambique, destacando que o fomento deste princípio teve início com a homogeneização da cultura moçambicana e com fatores que dificultaram o reconhecimento da diversidade cultural. Com ele, pretendemos demarcar e compreender os processos que antecederam os modelos de construção de interculturalidade que ainda se encontra no seu início. A par disso, abordámos a questão da Educação Intercultural, tanto em contextos exteriores a Moçambique como no contexto moçambicano. Os trabalhos realizados em diferentes países do mundo permitiram-nos recolher exemplos sobre mais trabalhos que têm sido desenvolvidos para fomentar a interculturalidade. Além disso, tornaram possível compreender que trabalho pode ser produzido em Moçambique neste quadro.

II.1 A interculturalidade em Moçambique: contexto histórico, político-ideológico e socio-cultural

Na secção anterior ficou esclarecido que os processos identitários são fragmentados, mutáveis e transitórios. Os contextos sociocultural e histórico moçambicanos não são diferentes, tal como será mencionado mais adiante neste capítulo. Desde a época colonial até aos dias que correm, as identidades das pessoas encontram-se fragmentadas, como resultado de um processo histórico, político e ideológico.

Aquando da sua chegada ao território que hoje se designa de Moçambique, os portugueses encontraram comunidades tradicionais africanas que conviviam com árabes e outros povos de origem asiática (Silya:1996:47). Cahen (1996:27-33), Ngoenha (1998:25-28), Aurélio (2003:7) e Lopes (2004:27-31)³⁵ são unânimes em afirmar que as

³⁵ Lopes (2004:27-31) refere que a nação moçambicana foi constituída a partir das fronteiras geográficas que dividiram nações diferentes tal como se pode verificar a partir das línguas faladas em cada região na seguinte descrição: em Cabo Delgado fala-se Kiswahili e Shimakonde, línguas também faladas na Tanzânia; em Niassa podemos ouvir Cyao e Cinyanja, línguas faladas, também, na Tanzânia e no Malawi; em Tete fala-se Cinyanja, igualmente falado no Malawi, Tanzania e Zâmbia; em Sofala, parte da Zambézia, e parte de Tete, fala-se Cisena, língua também falada no Malawi; na Beira e em Manica, fala-se o Cishona, que também é falado no Zimbabwe; em Gaza, fala-se o xichangane que também é falado na África do Sul;

fronteiras foram delineadas considerando-se interesses políticos e não socioculturais, étnicos e linguísticos, o que entendemos ser uma lacuna histórica. Quer dizer que a demarcação desse espaço não deu importância aos intercâmbios socioculturais que havia entre as diferentes nações até então existentes nesse território, nem à questão da pertença cultural e de cidadania³⁶.

Referindo-se à reformulação da questão étnico-identitária, Cahen (1996:29) apresenta como exemplo o facto de os macondes de Moçambique terem consciência de que do ponto de vista de pertença a um Estado são moçambicanos sendo os da margem esquerda do rio Rovuma Tanzanianos. Mas o que se tem verificado é que, para estes povos, o sentimento de inclusão social e de identidade cultural se encontra intimamente ligado à respetiva etnia e não ao país a que cada uma dessas etnias pertence, pelo que, nestes termos, essas pessoas tanto se consideram tanzanianas como moçambicanas. Há uma ambiguidade na sua identificação naquilo que concerne a aspetos políticos, tal como o referimos quando abordamos a questão da nacionalidade subjectiva.

Este autor (idem: 31) refere também que o resto do país é constituído por várias bolsas étnicas, de confluências culturais moçambicanas ou não, excetuando-se a etnia chope que, no território nacional, existe num espaço delimitado, sem alargamento para regiões de fronteira entre Moçambique e outros países. Aurélio (2003:9) adianta sobre esta matéria que os Nyanja de Moçambique, do Malawi e da Zâmbia mantêm a sua identidade, apesar da divisão política administrativa que os separa.

Na mesma linha de pensamento que os autores anteriormente mencionados, Ngoenha (1998:20) afirma que essa ideia de criação de uma nação moçambicana acabou por reunir num mesmo espaço todas as microcomunidades existentes no contexto geopolítico sob o domínio colonial português, e integrá-las numa única dinâmica política. Mesmo após a independência, essa integração foi mantida. O autor defende que essa agregação de nações fez com que as pessoas, reunidas no território moçambicano, assumissem que tinham a mesma identidade nacional, independentemente das suas particularidades étnicas, regionais, culturais, linguísticas e religiosas.

Mondlane (1999:15) refere que, no período entre 1962 e 1974, decorreu a guerra colonial para libertar o país da tutela portuguesa. No início dessa luta, Eduardo

o Swazi é uma língua da Swazilândia que também é falada numa região de Maputo, o mesmo acontecendo com o Zulu, falado na África do Sul.

³⁶ Consultem-se os mapas do Anexo I para verificar a divisão das diferentes nações.

Mondlane, primeiro presidente da Frelimo, no âmbito da sua liderança, preconizava um ideal de identidade nacional que proporcionasse um ambiente de inclusão social e tolerância pela diferença entre os vários grupos étnicos moçambicanos. Nesse ideal de identidade, a grande preocupação do grupo deveria ser a de se unirem para libertar o país do jugo colonial. Essa decisão originou uma cultura na qual não se fazia a distinção das pessoas por tribo, nem por etnia e, assim, a questão da diferença cultural não foi discutida, e diversos conflitos interculturais foram postos de parte³⁷.

Para Ngoenha (1998:28), a ideia advinha da iniciativa de que era necessário combater o tribalismo para se poder lutar contra o colonialismo, que era o inimigo comum a essa comunidade. Neste sentido, o objetivo era fazer com que as pessoas, reunidas nesses locais, assumissem que tinham a mesma identidade nacional, independentemente das suas particularidades étnicas, regionais, culturais, linguísticas e religiosas. Ngoenha (1998:18) refere ser importante que a filosofia se dedique a dar outros sentidos à identidade moçambicana e que deveria ser necessário criar instituições que zelem por esta questão não como um projeto político que defende a unicidade identitária, mas como instituições que encorajem a pluralidade.

O referido teórico (idem:20-22) adianta que a nação moçambicana globalizada teve o seu apogeu com a independência nacional. Entende-se pela ideia do autor que é necessário que se discuta a construção da interculturalidade para se dar lugar à manifestação da diversidade cultural existente em Moçambique, promovendo a contribuição específica ao bem comum da nação global, sem etnocentrismos, nem tribalismos.

Ainda no que respeita à mono-identidade, importa referir que, de acordo com Honwana (2002:227), como medida de implementação da política colonial em Moçambique, o governo português interditou a realização de rituais tradicionais, como por exemplo o de pedir que chova ou de convivência entre vivos e mortos. Esse governo banuiu também a utilização das línguas moçambicanas impondo as suas, numa medida de manipulação dos nativos deste país. No entanto, segundo a autora, essa interdição nem sempre foi aceite. Apresenta como exemplo o facto de, aquando da construção de uma linha férrea em Marracuene – distrito da província de Maputo, o trabalho de montagem

³⁷ Referindo-se a este tipo de procedimento, Cuche (2003:144) afirma que com o surgimento dos estados-nação modernos, a identidade passou a ser gerida pelo Estado, regulamentando-a e controlando-a de tal forma que foi criada uma mono-identidade ou uma identidade de referência. Assim, identidade nacional passou a ser a defesa da homogeneidade cultural, mesmo em contextos pluriculturais.

da linha ter sido feito durante o dia. No entanto, verificou-se que à noite a ponte era desmontada – por alguém que nunca foi possível identificar. De manhã, quando as brigadas de trabalho reiniciavam a sua atividade, reparavam que estavam a repetir um trabalho anterior, pelo que o responsável pela obra solicitou à população local que realizasse o ritual de evocação dos antepassados, a que se designa *Ku-phaxla*³⁸ dos residentes das zonas circunvizinhas do local, por onde passava a linha férrea, e só depois disso é que a construção terminou.

O que podemos depreender dessa questão é que a colaboração dos moçambicanos dependia de verem satisfeito o aspeto psicológico que simbolizava um pedido de licença para se realizar aquele empreendimento naquele lugar. Só assim poderiam trabalhar melhor, por se ter cumprido um dos rituais que fazem parte da sua cultura. As vidas desses moçambicanos decorriam entre realizarem ou não os rituais ligados às suas tradições, em alguns momentos impedidos pelo governo, daí que os realizassem secretamente; em outros momentos, excepcionalmente, esses rituais eram realizados para conveniência do governo, o que agudizava a ambiguidade identitária³⁹.

Para além da interdição de realização de rituais tradicionais, a identidade dessas pessoas ficou marcada pelo facto de se terem visto impossibilitadas de utilizarem os seus nomes próprios, os que se encontram ligados à sua tradição ancestral, passando a receber nomes estrangeiros. A título de exemplo, alguns moçambicanos, no lugar de terem sido registados com os seus apelidos africanos como Khosa, Nheve, Djonasse, Mphumu; foram registados como Cossa (Costa em alguns casos), Neves, Jonas e Fumo. Alguns de nome próprio Ntsay, Tchanaze, Khudzi, Sumbi ou Ndrawu, tiveram que ser chamados Madalena, Maria, Rita, Cristina. Houve bloqueios à autoestima dos diferentes povos naturais de Moçambique porque passaram a usar nomes não abençoados pela Religião Tradicional Bantu e que, segundo essa cultura e religião, deveriam ser escolhidos dentre um parente vivo ou morto, para que o nome transportasse a energia desejada pela família⁴⁰.

A língua de comunicação nacional passou a ser o português em detrimento das línguas moçambicanas. É nesse sentido que Mondlane (1995:129) afirma que “antes da

³⁸ É um ritual de pedido de benção aos antepassados. Esse ritual foi aceite por ter interferência nas questões económicas do governo vigente naquela época.

³⁹ Do ponto de vista literário, este assunto é retratado em *Palestra para um Morto*, da autoria de Suleiman Cassamo, obra que abordaremos mais adiante.

⁴⁰ Cf. Jona (2013:92-93).

guerra, coexistiam duas autoridades: a colonial e a dos chefes tribais, subordinados e integrados no sistema colonial, mas retendo apesar de tudo uma certa autonomia”. Além disso, a autora (idem:130) explica que “certos chefes, receosos de perderem os seus privilégios feudais com a vitória da revolução, aliaram-se aos colonialistas”. Isto significa que, por um lado, houve colonização imposta, mas também aceite por alguns desses chefes, como por exemplo o régulo Nhapale da região de Mutarara. Mondlane (idem:142) refere ainda que a cultura moçambicana passou a ser “subterrânea”, subjugada, crítica e abertamente desprezada pelas autoridades portuguesas.

Todo o processo acabado de referir contribuiu para a criação de uma monoidentidade, embora derivada de um processo consciente ou não da aceitação de alguns chefes tribais em Moçambique que colaboravam com o governo colonial. O que pretendemos realçar, neste estudo, é que todo esse processo reforçou a ambivalência cultural até então existente.

Nos dias que correm, vários estudos demonstram o quanto as teorias de supremacia não foram adequadas e podemos encontrar equivalências entre culturas ou ainda relativizar a informação encontrada, em caso de comparação entre culturas. Por exemplo, no que diz respeito às religiões, os africanos não tinham igrejas, nem altares convencionais, à maneira ocidental, mas tinham os seus lugares sagrados que, entretanto, tiveram de passar a usar de forma secreta. Não podiam expressar livremente a sua identidade nem religião. As árvores da família, florestas, rios sagrados – eram e continuam a ser os seus locais sagrados, lugares onde prestam culto às suas divindades e falam com os seus antepassados, sempre que se revele necessário, uma vez que o convívio entre vivos e mortos é algo natural.

Na tradição católica apostólica, por exemplo, quando alguém se casa, viaja ou está feliz com algo de bom que lhe tenha acontecido, reza uma missa. O mesmo acontece na Religião Tradicional Bantu, os antepassados são informados sobre esses mesmos acontecimentos e, nesse processo, pede-se-lhes bênçãos ou agradece-se-lhes a dádiva. A diferença entre essas duas religiões é o lugar onde ocorre o ritual; para uns, é dentro de uma igreja e, para outros, é num lugar sagrado, tal como foi mencionado acima. Em ambos os casos, há um apelo a um ente superior. Num caso, acredita-se ser Deus, no outro caso acredita-se entregar as preces a alguém que irá interceder por quem pede junto a Deus, mas para ambos Deus é a essência e é único. É um processo no qual ocorre a chamada absolutização etnocêntrica que explica que cada sociedade satisfaz as suas

necessidades culturais conforme lhe convém⁴¹.

Quanto a Graça (2005:131), refere que é difícil encontrar fórmulas do que pode ser considerado um sentimento de construção de nação, dada a ambivalência cultural característica dos países africanos. Tal como Cucho (2003:144), o autor acrescenta que o Estado pode induzir esse processo. Assim, no seu entender, não é possível falar-se de uma identidade moçambicana única. Tantas são as línguas como as culturas e, por consequência, várias as identidades. Assim acontece dentro do território moçambicano, e também em regiões fronteiriças do país. Há em Moçambique um sistema heterogêneo constituído por subsistemas homogêneos e cada um desses grupos projeta uma noção etnocêntrica que os diferencia dos outros e também do propalado conceito de nação.

Após o que ficou acima mencionado, é de realçar que falar sobre a nação moçambicana pressupõe lembrar que a cobertura linguística de Moçambique vai para além das fronteiras físicas, geográficas ou políticas. Nesses termos, pode-se afirmar que Moçambique é uma nação, tendo em conta a demarcação do território que geograficamente é governado pelo Estado Moçambicano desde 1975. Essa é uma conceção política da definição de Estado que defende que todos os cidadãos moçambicanos são governados por uma só lei, de acordo com a constituição vigente no território moçambicano, partilhando símbolos identitários como uma mesma bandeira, moeda, língua oficial, entre outros.

No entanto, considerando uma definição do ponto de vista social, lembrando que nação caracteriza um grupo de pessoas que fale a mesma língua e tenha os mesmos costumes ou viva geograficamente na mesma região (por exemplo, semelhanças e afinidades culturais entre pessoas e famílias do mesmo sangue ou da mesma cultura e língua, que acabaram ficando a viver em países diferentes, tal como se verifica nos casos acima mencionados), Moçambique é constituído por muitas nações dentro de si, ou seja, do ponto de vista social não é uma nação, por haver coexistência de várias nações dentro do mesmo território político. Há, portanto, até aos nossos dias, uma certa ambiguidade no que se refere à designação do conceito de nação moçambicana.

Na perspetiva de Ngoenha (1998:20-27), o desígnio de identidade moçambicana falhou por se ter considerado que o projeto da nação política só seria possível se as pessoas agissem da mesma maneira e assumissem que têm a mesma cultura sem distinção

⁴¹ Cf. Jona (2013: 45-46).

tribal ou regionalismos. O autor assinala, contudo, que nação é um valor supremo de coesão dos estados contemporâneos, quer sejam homogêneos quer sejam heterogêneos do ponto de vista étnico, linguístico e cultural.

Defende ainda que a identidade nacional em Moçambique teve a tarefa de unificar, sob o mesmo signo de pertença, os moçambicanos, independentemente das diferenças culturais. O autor afirma que, no entanto, essa unificação abafou a discussão da interculturalidade, em nome da construção da moçambicanidade, que mutilou a discussão sobre diversidade e pluralidade⁴², até porque, desde 1975, altura da independência, e até hoje, Moçambique se encontra sob a governação do mesmo partido, a FRELIMO⁴³, que detém o poder político.

Segundo se tem discutido⁴⁴, no país esta formação política controla o funcionamento do Estado, a distribuição de recursos de índole económica, social, política, cultural e, conseqüentemente, do bem-estar das pessoas, incluindo o acesso ao emprego e à riqueza. No que à construção de mentalidades diz respeito, a força deste partido faz-se sentir, nos mais diversos sectores, por todo o país, embora comecem a surgir alguns focos de resistência, claramente legitimados em eleições autárquicas⁴⁵.

O controlo do país, por parte de um partido político, revela quanto o país se confronta com uma mentalidade castradora de liberdade de pensamento, de tolerância, de aceitação de maneiras de pensar e fazer diferente e isso repercute-se a vários níveis institucionais e sociais. Além disso aponta-se, na maior parte das vezes, o facto de todos os presidentes de Moçambique serem do sul⁴⁶. Os meios de comunicação social independentes têm referenciado esses factos, embora alguns dirigentes do país os

⁴² Um exemplo da falta de abertura e tolerância pelo diferente, dado sob um ponto de vista literário, vem de Mia Couto, através de uma crítica social, no texto de sua autoria, “A Porta”, que consta do anexo III.

⁴³ O Movimento de Libertação de Moçambique acima referido, em 1977 transformou-se num partido político de índole marxista-leninista. Era o único partido até 1994, ano em que se iniciou o pluripartidarismo.

⁴⁴ Referindo-se às formas de atuação da FRELIMO, o jornal *Savana*, uma publicação independente, alude, no seu editorial a: [...] “Sua postura de arrogância, autocrática e de olhar para todos aqueles que não concordam com a sua visão de país como antipatriotas, distraídos, esquisitos, marginais, pobres de espírito, tagarela [...]” *Savana*, nr. 976 (2012:6).

⁴⁵ Repare-se que em 2010 (na Beira, província de Sofala), 2011 (em Quelimane, província da Zambézia), 2013 (em Nampula, província de mesmo nome) e 2014 (Gurué, província da Zambézia) foram eleitos presidentes de municípios de um partido diferente do que se encontra no poder, o Movimento Democrático de Moçambique (MDM).

⁴⁶ Só em 2014 é que Moçambique, pela primeira vez, elegeu um presidente oriundo do norte de Moçambique.

refutem⁴⁷.

Devemos, todavia, realçar que a FRELIMO realizou, de 23 a 28 de Setembro de 2012, o seu décimo congresso e algumas das suas teses referem:

a unidade nacional foi sempre uma questão fundamental, desde a fundação da FRELIMO. A unidade nacional é um aspecto central para galvanizar as vontades e esforços de todos os moçambicanos para o desenvolvimento, promovendo a inclusão, cultura de diálogo permanente entre as forças vivas da sociedade. Só unidos é que poderemos superar todos os desafios que nos colocam. Tese 1: Unidade Nacional. *Notícias* (set. 2012:24).

[...] A democracia exige de todos os moçambicanos o respeito pelos direitos individuais e liberdades fundamentais, pela pluralidade política e pelas diversas formas de participação do povo na tomada de decisões sobre assuntos de interesse pessoal, das comunidades e de interesse nacional [...] A FRELIMO continuará a promover em estreita colaboração com todos os actores sociais a cultura de paz através do diálogo, da tolerância, do humanismo e da reconciliação, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, democrática e unida Tese 3: Paz e democracia. *Notícias* (set. 2012:25).

a FRELIMO é pelo fortalecimento do Estado de Direito democrático, das liberdades e direitos fundamentais, da justiça e equidade social [...] A FRELIMO considera que o Estado é de todos os moçambicanos sem distinção de cor, raça, sexo, etnia, estrato social, religião, ou filiação partidária. [...] rejeita todas as práticas discriminatórias [...] Tese 5: O Estado e a Sociedade. *Notícias* (set. 2012:26)⁴⁸.

Estas teses confirmam o postulado de Cuche (2003:144) e Graça (2005:22) que referem que a questão identitária é gerida pelo Estado. Além disso, elas parecem revelar um espírito de abertura para o diálogo sobre as diferenças culturais quando, o que acontece, de facto, é uma opacidade na forma de se estabelecer esse diálogo, não se dando lugar a abertura para a multiculturalidade, nem para a pluralidade política. É por isso que, em Ngoenha (1998:29-31) vemos advogada a necessidade de se estudarem formas de se dar outros sentidos à questão da identidade nacional moçambicana. Também o confirmam estas afirmações de Graça (2005:185; 294) que defende existir supremacia

⁴⁷ Numa entrevista concedida por Joaquim Chissano, Presidente da República de Moçambique – no período que decorreu entre 1986 e 2004 – aos jornalistas Muiambo e Gil, do jornal *Notícias*, quando questionado, em 2012, sobre o critério para a escolha do Presidente da República assenta sobre as origens étnicas do candidato, respondeu o seguinte: “[...] por aquilo que eu sei, como princípio da FRELIMO, esse nunca foi o critério de selecção [...], porque o povo moçambicano precisa de se identificar com um líder que é capaz de manter este povo unido, um aglutinador deste povo [...]. Poderá ser nessa ordem de ideias que o candidato a Presidente da República proposto, em 2014, pelo Partido FRELIMO, tenha sido Filipe Nyussi, originário da província de Cabo Delgado, tal como referimos anteriormente.

⁴⁸ Porém, uma vez que esta tese não discute o *modus operandi* da política em Moçambique, para uma melhor compreensão sobre este assunto, leia-se Chichava (2008: 1-20).

dos grupos étnicos shangana e makonde sobre os outros grupos com consequências na distribuição do poder em Moçambique.

Antes de nos referirmos a outros modelos de construção de uma identidade nacional centrada na pluralidade, importa referir que uma revisão sobre o Estado da Arte relativa à construção deste processo, a partir de recursos bibliográficos diferentes, que não tinham a intenção de estabelecer uma periodização, permitiu-nos elaborar uma cronologia a partir da qual esse processo de construção de identidade nacional aconteceu, em contexto social – não ficcional⁴⁹, o que permitirá perceber o que norteou a escolha do cânone literário⁵⁰.

Cabaço (2010:104) defende que o primeiro enunciado concreto da política de identidade surgiu com a política de assimilação⁵¹, estabelecida pela administração colonial portuguesa em Moçambique e em outras colónias portuguesas em 1917. Na ótica desta pesquisa e naquilo que concerne ao tema da identidade em Moçambique, consideramos esse marco como o primeiro período da construção do estádio atual da identidade moçambicana. Corroborando as ideias de Cabaço e referindo-se ao início do sec. XX, Muianga (2010:41) afirma que um grupo de moçambicanos, estimulados pela resistência a diferentes atitudes discriminatórias por parte dos colonialistas portugueses, criou movimentos associativos de nativos, cuja consciência nacionalista, ainda que por vezes marcada por divisões étnicas, regionais e religiosas, marcou a identidade moçambicana.

O segundo período distingue-se pelo trabalho desenvolvido por parte do primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique que, de acordo com Mondlane (1999:15), fomentou, durante a preparação para a Luta Armada, em 1961- 62, a realização de um tipo de educação formal e informal que ensinava as pessoas de

⁴⁹ Os factos foram dispostos por ordem cronológica por nossa iniciativa. Na revisão da literatura, não encontramos um estudo que os dispusesse do mesmo modo.

⁵⁰ O cânone literário é escolhido com base na tradição que se pretende preservar. Em Moçambique, a seleção centrou-se em autores e textos que se assumiu serem o ideal de construção da identidade nacional. Esta identidade, de certa forma, foi construída a partir da literatura, especialmente da chamada poesia de combate.

⁵¹ De acordo com Honwana (2002:202), na era colonial, em Moçambique, surgiram termos como indígena, que se referiam a indivíduos nativos, e assimilado, contraposto ao primeiro, designando nativos cujo estatuto social e cultural era diferente dos do indígena porque o assimilado falava a língua portuguesa e convivia com o colono. Assim, a sua cultura passou a ser diferente da do indígena e, portanto, mais próxima da do colono. O assimilado era um nativo que tinha passado por um processo de aculturação. O termo assimilado tem o mesmo significado que o *mimic man*, conceito utilizado por Bhabha (1994: 44;60;68) para designar o nativo que, na era colonial, tinha sido educado na língua e cultura do colono. No entender deste estudioso, o *mimic man* ocupa uma posição ambígua de diferença e semelhança, sendo portanto uma presença parcial e intermédia entre a sua cultura e a do colono.

diferentes etnias a terem respeito mútuo, a aprenderem a viver juntas, a interagirem para benefício mútuo, construindo a sua sociedade a partir dessa base.

Mas esse projeto, no entender de Ngoenha (1998:24), falhou por não dar lugar a que a pluralidade e a diversidade cultural fossem manifestadas. Depreende-se que fomentou a unicidade cultural, mas não a interculturalidade. Graça (2005:139) refere que, entre 1962 e 1968 havia tensões originadas por questões étnicas e que, na tentativa de as resolver, foi utilizada como estratégia a unidade nacional que derivou em unicidade nacional. No dizer de Graça (2005:140-141), só a partir dos anos 90, com a implantação da democracia, é que se começou a questionar o conceito de nação, no modelo até então existente e, nessa altura, começou a haver abertura para o reconhecimento da existência da diversidade etnocultural.

Reforçando a ideia anterior e fixando como marco da terceira fase da construção da identidade nacional, nos anos 90, na perspetiva do que afirmamos, no início do presente capítulo, Ngoenha (1998:26) refere que com a democracia moçambicana, iniciada em 1994, se verificou que existiam no país conflitos étnicos, regionais, de interesses e de visões políticas até então latentes, o que a priori pode pôr em causa a sobrevivência de uma identidade moçambicana. Daí que, em seu entender, seja necessária a preservação e a consolidação da moçambicanidade a partir de uma dupla convivência social e cultural. Para o estudioso, é necessário pensar a política a partir de marcadores identitários forjados nas diferentes culturas nacionais, de acordo com políticas socioculturais atuais que integrem a prática de cidadania e participação na vida coletiva fundada sobre a ideia do valor do interculturalismo. Ngoenha (1998:31) defende ainda que se desenvolva um projeto que favoreça a unidade na diferença, onde haja a preocupação de se resolver as rivalidades e os conflitos entre grupos sociais, religiosos, regionais ou étnicos segundo regras reconhecidas como legítimas.

Um quarto período inicia-se com o trabalho desenvolvido através da Agenda Nacional 2025, que defende o estabelecimento de um pacto cultural de coexistência de diferentes grupos étnicos e um relacionamento entre eles⁵². Desta forma, pensamos que, se o processo for coordenado de forma eficiente, se abre a possibilidade de se promover a interculturalidade e de se iniciar uma nova fase na construção da identidade nacional.

Com a Agenda Nacional, pensamos ter-se iniciado a abertura para o fomento da

⁵² Cf. Comité de Conselheiros:2003:144).

interculturalidade em Moçambique⁵³. Esse documento contém as linhas orientadoras e a estratégia a ser seguida por diferentes áreas de desenvolvimento no país, delineando a vida colectiva dos moçambicanos até ao ano 2025. O documento incluiu o pensamento de diferentes agentes da sociedade civil, cujos objetivos se fundamentam nos seguintes pilares: “saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver juntos e com os outros”.

Com a discussão sobre esta problemática, pretende-se incentivar a aceitação, a tolerância, a coabitação, a coexistência e relacionamento recíprocos para que as diferentes etnias moçambicanas possam dialogar em busca da inclusão cultural, compreensão e superação da subalternidade cultural existente em Moçambique a par de uma aprendizagem intercultural⁵⁴.

Vassoa (2010:36) defende que é importante desenvolverem-se políticas capazes de favorecer a inclusão social, garantir os direitos humanos nacionais ou internacionais, promover as relações humanas, num mundo que se encontra em processo irreversível de globalização, pois, no seu entender, o pluralismo cultural entra em consonância com a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural que preconiza a interação harmoniosa entre realidades culturais diferentes.

O referido autor (idem:22) alvitra que, nos últimos anos, existiu uma série de eventos, impulsionados pela UNESCO, que gravitam em torno da problemática que, do ponto de vista cultural, carece de discussão em Moçambique, nomeadamente: o lançamento do Ano Internacional da Cultura de Paz, no ano 2000; o lançamento da Agenda Global pelo Diálogo entre Civilizações, em 2001; o lançamento do Ano Internacional de Aproximação entre Culturas, em 2010. Acrescente-se a esses eventos a realização da II Conferência Nacional sobre a Cultura em Moçambique, em 2009, (que consistiu na reflexão sobre o passado, presente e futuro da cultura em Moçambique entre outros). O destaque de datas dedicadas a esta temática deixa implícita a ideia de se recuperar algo perdido, interrompido ou algo nunca valorizado.

Para o autor as ideias da UNESCO constituem um ponto de partida:

⁵³ Reiterando o pensamento de Cuche (2003:144), Graça (2005:22) advoga que o Estado interfere na construção da identidade. Cabaço (2010:21) afirma que o poder político em Moçambique impunha valores, comportamentos, rituais e mitos, mas a convivência entre as diferentes etnias nunca foi harmoniosa.

⁵⁴ Observámos ainda as preocupações de nível mundial relativamente à preocupação com a promoção da interculturalidade, nomeadamente: a «Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural» adotada pela UNESCO, em 2001, e a aprovação do Ano Europeu do Diálogo Intercultural, em 2008, cujo lema é um desafio à convivência na diversidade.

em 2010 e nos anos subsequentes, vários eventos acontecerão em todo o mundo para debater os benefícios da diversidade e a importância de troca de informações entre culturas [...] o diálogo e o entendimento são essenciais para a paz mundial [...] num mundo ainda cheio de ignorância, preconceito, ódio, problemas seculares mal resolvidos, extremismo e violência. (Vassoa 2010: 20-21)

No tocante ao campo de estudos da filosofia, Castiano (2010:241-242) sugere que a verdadeira interculturalidade pressupõe, por um lado, a desconstrução do etnocentrismo e por outro o aproveitamento do afrocentrismo para a reinterpretação de discursos hegemónicos e para reforçar os aspetos positivos dos contributos a dar sobre a ciência moderna; por outro lado, o autor defende que o intelectual africano deverá empenhar-se numa “revolução cultural”, que seria a construção de um saber científico, baseado na criação de referenciais teóricos e académicos despidos de ocidentalismos e centrado nas comunidades epistémicas locais.

Considerando este postulado, pensamos que a interculturalidade, em Moçambique, poderá centrar-se na desconstrução do mito de superioridade de umas culturas sobre as outras, construindo bases de reconhecimento de equidade cultural, legitimando valores das diferentes culturas existentes em Moçambique e do relacionamento enriquecedor entre elas.

Isto passa por se ensinar as pessoas a conhecerem-se e a conhecerem o outro, preservando a humanidade e o planeta, que é um lugar comum; pressupõe também ensinar-se sobre a importância da participação social das pessoas. Existe, de facto, a necessidade de se estabelecer um diálogo entre as diferentes identidades numa ética de cuidado mútuo.

Moçambique encontra-se a desenvolver estudos que debatem essa questão. Graça (2005:141) refere que a investigação científica sobre o processo da construção de nação no país se encontra perante um dilema que passa pela dimensão multicultural do país, onde a inclusão social deverá ter em conta fatores que não permitam o tribalismo. Pensamos, com a presente pesquisa, contribuir para encontrar outras formas para se estimular o relacionamento entre culturas.

Neste subcapítulo, ficou confirmado que a construção da interculturalidade em Moçambique foi antecedida de um processo de homogeneização cultural dos diferentes grupos étnicos e linguísticos, por razões históricas, político-administrativo, que não considerou as nações culturais existentes dentro deste território. Sendo a cultura um

fenómeno dinâmico e mutável, a sua abordagem deveria ter sido considerada para além do critério político-administrativo.

Se, por um lado, a divisão administrativa não respeitou as questões socioculturais, por outro lado as línguas vão para além de determinado território administrativo. Além disso, uma vez que, no caso de Moçambique, as demarcações linguísticas nem sempre coincidem com as demarcações étnicas, porque dentro do mesmo grupo étnico podemos encontrar diferentes línguas, também se verifica alguma dificuldade em pensar-se numa homogeneização seja de que índole for. O que é viável, a nosso ver, é pensar-se numa unidade nacional que consista em preservar a integridade das pessoas, independentemente dos seus grupos étnicos, sem com isso ser necessário nivelar a cultura.

É importante realçar que é possível encontrar um grupo étnico fazendo parte de duas ou mais províncias. Comparando as divisões de grupos étnicos propostos no Por Rita-Ferreira (1976)⁵⁵, Atlas de 1960⁵⁶ e no de Nhapulo (2010:39), cf. anexo I, verifica-se que aquilo a que Nhapulo designa de “complexo zambeze” é o que mais grupos e línguas diferentes acolhe. Algo que cria mais ambiguidade cultural uma vez que, separados pelo rio Zambeze, poderiam provavelmente formar dois grupos diferentes. As sociedades a norte do rio são matrilineares e ao sul deste rio são patrilineares. O Estado da Arte permitiu-nos perceber que as identidades e os processos de identificação são transitórios, fugazes, mutáveis e ocultam ambiguidades. No caso de Moçambique, o processo de assimilação, introduzido na época colonial, mais do que alterar o mapa identitário a partir da demarcação territorial, impediu que a cultura dos moçambicanos continuasse a decorrer a seu ritmo habitual, coartando a realização de rituais culturais, a utilização de nomes africanos, a celebração de cultos religiosos, entre outras práticas.

O novo país, formado após essa época, mesmo tendo planificado o contrário, reforçou a homegeneidade cultural já existente, realizando pouco trabalho prático para alteração desse cenário. No entanto, é de se realçar que os desejos formulados na Agenda Nacional 2025 demonstram preocupação com a interculturalidade.

Uma vez que, na ótica deste trabalho é importante encorajar-se o estímulo de uma consciência cultural inclusiva a partir da Escola, gizou-se a necessidade de delimitarmos alguns termos. A Educação Multicultural foi chamada a este capítulo para percebermos

⁵⁵ Cf. Lopes (op. cit.:2004: 646).

⁵⁶ Cf. Jairoce (op. cit.:[2013]).

até que ponto é uma prática necessária para estimular a Educação Intercultural.

II.2 Educação Multicultural: contextos e práticas

Entre os diferentes autores que estudam a interculturalidade, é consensual o reconhecimento de que o diálogo e a Educação Intercultural contribuem para a edificação de uma sociedade mais justa e mais inclusiva através da criação de modelos de partilha de valores simbólicos de diferentes regiões, promoção da paz social, fomento do diálogo entre povos, desenvolvimento do exercício pleno da cidadania, incentivo do reconhecimento recíproco da diversidade cultural, eficácia e eficiência da comunicação, incremento da igualdade e abertura entre pessoas e contactos entre elas, reconhecimento entre elas e suas culturas e discussão da questão de pertença sem preconceito.

No entanto, é de referir que de acordo com Hofstede (2003:244), em contactos interculturais os grupos têm tendência a confirmar cada vez mais a sua própria identidade a partir de estereótipos que definem uns relativamente a outros, o que, segundo o autor (2003:244), afeta “a perceção de acontecimentos reais”. É neste sentido que, actualmente, os cientistas sociais se dedicam a pesquisar modelos e métodos para a solução deste problema.

Vejamos a seguir que estratégias começaram a ser desenvolvidas em diferentes contextos do mundo, incluindo Moçambique.

II.3 A Educação Multicultural em contextos exteriores a Moçambique

Trazemos neste quadro exemplos do que se está a realizar em outros países no tocante à Educação Multicultural. A ideia não é estabelecer uma relação direta entre os diferentes estudos, mas compreender que estratégias ou tipos de análises se podem desenvolver para estudar fenómenos interculturais.

Deste modo, queremos destacar os estudos sobre pedagogia crítica nos Estados Unidos (Mclaren:1997)⁵⁷, a análise de manuais de ensino das disciplinas de História e Geografia, do currículo português, no segundo ciclo do ensino básico (5º e 6º ano de escolaridade), referentes à reforma educativa de 1989 (Lucas:1999:138-167), o estudo sobre o papel da escola no ensino da multiculturalidade e da interculturalidade, numa

⁵⁷ Cf. Biesta e Miedema (1997: 223-235).

pesquisa referente à integração de portugueses em França (Cabral:2000:36-50), a constituição de universidades para o ensino da interculturalidade para os povos indígenas da América Latina (Mato:2008:102-104;2010:110-115); a integração dos afrodescendentes na sociedade brasileira (Vasconcelos: [s/d:4]; o estado atual desta área de estudo na África do Sul (Abdi:2002:143-182) e, por último, a perspectiva pedagógica de abordagem da literatura, a chamada literatura multicultural, advogada por Morgado e Pires (2010:95).

Rocha-Trindade (1993:869-876) defende que a tendência global que existe relativamente à abolição das tradicionais fronteiras geográficas, entre universos sociais e culturais, impele o cidadão a ter consciência de que existe uma “aldeia global”, onde se criam diferentes tipos de tensões sociais, culturais e alguns desequilíbrios relativamente aos valores culturais de cada um. É daí que surge a necessidade de se criar uma Pedagogia específica.

A autora avança ainda que, apesar das divergências que se verificam a partir de diferentes formas de pertença, o Homem tem o mesmo suporte biológico e racional, daí crer-se num ideário ou metodologia que permitam gerir a pluralidade, salvaguardando a democracia, através de códigos de conduta que permitam aceder ao universo do outro, olhando para as diferenças como algo natural e não incómodo. Defende portanto que os processos educativos podem ser cruciais para a formação de consciências que preservem a igualdade de direitos, oportunidades e reciprocidades na relação entre pessoas de diferentes grupos.

No que tange à preservação de igualdade de direitos e a uma Pedagogia Crítica, em entrevista concedida a Biesta e Miedema (1997:232-233), McLaren afirma que tem sido alvo de críticas, por parte de empiricistas, por defender uma abordagem diferente sobre a democracia, uma vez que para ele a democracia nem sempre é sinónimo de equidade, daí a necessidade de se educar para uma contra-lógica que convoque políticas tendentes a transformar a humanidade. O autor afirma que é preciso desfazer-se o status quo e encontrar novas perspectivas para o entendimento do outro.

Ao analisar manuais de ensino das disciplinas de História e Geografia do currículo português, segundo ciclo do ensino básico: 5º e 6º anos de escolaridade referentes à reforma educativa de 1989, LUCAS (1999:141-167) estudou de que forma é que o discurso histórico, utilizado nos manuais, é propenso a criar ideias de superioridade

cultural de Portugal relativamente às colónias. O autor chegou à conclusão de que a perspectiva de ensino é luso-centrada, no que diz respeito à história dos descobrimentos, não desenvolve de forma satisfatória a questão da diversidade étnica e relativismo cultural, uma vez que pouco se fala sobre o tráfico negreiro, por exemplo.

Numa pesquisa referente à integração de portugueses em França, Cabral (2000:36-37) questionou-se sobre se a pedagogia multicultural e intercultural seriam ou não construtivas para os alunos. Concluiu que as marcas bi-culturais são enriquecedoras para o indivíduo. Além disso, o estudo revelou haver dificuldade de integração de portugueses, tanto no país de acolhimento (França), quanto no país de origem (no regresso ou durante as férias). Daí a autora propor que os governos desenvolvam políticas que promovam a democracia, dado que, no seu entender, este tipo de educação é “a única propícia para trocas culturais equitativas” (Cabral: 2000: 420).

Num estudo intitulado o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português, Leite (2002:565) procurou compreender de que forma é que o currículo responde à diversidade cultural que caracteriza o contexto escolar. Na sua análise, a autora entre outras conclusões afirma que existe um discurso que apregoa a retórica de igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de respeito pelas especificidades dos alunos, mas que em, termos práticos, ainda ignora a integração da diversidade cultural; embora, segundo ela, desde o final dos anos 80, o Sistema Educativo Português revele a preocupação de que os planos curriculares integrem a política da diferença através da qual o ensino deve contribuir para a emancipação cultural dos alunos. Para a autora, ainda se colocam desafios neste domínio e mais do que na política educativa, é necessário investir em ações que formem para a vida em comum: conviver com os outros e viver juntos.

No tocante à América Latina, estudos de Mato (2008:102-104) defendem que a questão da interculturalidade não se resolve celebrando festivais. É necessário que o essencial desses festivais se multiplique em práticas do dia-a-dia em diferentes áreas sociais e de investigação. Por outro lado, o autor defende que a interculturalidade se estende ao conhecimento científico e às práticas locais. Baseando o seu pensamento nos pressupostos de Pierre Bourdieu, Michael Foucault e Thomas Khun, critica a ideia de existência de um saber universal. Na sua ótica, a produção de conhecimento deve dar lugar a diferentes tipos de saber, incluindo os étnicos ou locais. Refere também que o conhecimento científico tem validade por acumulação de saberes e práticas e ainda por

ser aplicável em qualquer tempo e lugar no mundo, enquanto os saberes locais, que são particulares, só têm aplicação local. Daí defender a necessidade de haver troca entre esses dois tipos de conhecimento.

Mato (2010:110-115) realizou estudos sobre esta temática em alguns países deste subcontinente americano. Nas suas pesquisas verificou que, como forma de se contribuir para uma sociedade mais democrática, na qual as diferenças culturais são articuladas de forma oficial, dirigentes e organizações indígenas criaram a Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN - Colômbia), o Centro Amazónico de Formação Indígena CAFI - Amazônia Brasileira (Brasil), a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtau Wasi, no Equador e a Universidade Indígena Intercultural Kawsay, que integra indígenas nacionais do Equador, Perú e Bolívia, na Bolívia. O esforço em criar essas instituições advém do facto de que, a partir do processo de colonização, os nativos da América Latina foram forçados a prescindir das suas práticas ancestrais, a saber: abandono das suas línguas maternas e adoção do catolicismo, bem como a renegação de práticas tradicionais ligadas à saúde. No dizer do autor, essas organizações surgem com intuito de propor novas visões do mundo e políticas de interculturalidade com equidade, nas quais os indígenas são capacitados a fim de serem os dinamizadores de processos de luta por uma cidadania equitativa e promoção de direitos básicos de cidadania.

No Brasil, segundo Vasconcelos (s/d), a integração do afrodescendente na sociedade brasileira tem sido motivo de estudo por se verificar que, embora a escravatura tenha sido abolida, o mencionado grupo tem sido marginalizado pelos grupos nacionais dominantes. No entanto, embora os conflitos persistam, a mediação, o convívio com a cultura afrodescendente e a tentativa de construção de uma identidade nacional comum no Brasil, têm sido realizadas através da música popular, da qual se destaca a eleição do samba como símbolo da cultura brasileira. A autora chama a atenção para o facto de não se dever confundir processos de interculturalidade com algumas concessões que permitam dar visibilidade a determinado grupo cultural.

Quanto à África do Sul, Abdi (2002:147) refere que, neste país, a preocupação com o multiculturalismo deveria ter em consideração todas as dinâmicas de atuação humana, incluindo as simbólicas e ritualísticas, mas o que acontece na maior parte das vezes, na África do Sul, é ver-se a valorização da cultura a partir das categorias gastronomia, vestuário, música folclórica e festivais, faltando outras práticas artísticas

como o cinema, a literatura, preceitos morais e o relacionamento entre os grupos culturais, de forma a ensinar-se a fazer equivaler as relações de poder, *status* e direitos e possibilidade de emancipação entre os diferentes grupos para se promover a aprendizagem mútua.

Na ótica do autor (idem:150), o que se pretende não é apenas acomodar ou tolerar a questão racial e das culturas dos diferentes grupos étnicos. É preciso que o Sistema Educativo se preocupe em educar para o futuro. Ele sugere que se force a existência de uma agenda política através da qual se determine, a partir de contextos sociais e políticos, que recursos podem melhorar ou ter melhor impacto na Educação Multicultural que envolva toda a comunidade sul-africana, sem distinção.

Abdi (2002:171) defende que, na África do Sul pós-*apartheid*, o desenvolvimento da Educação Multicultural deverá ser feito a partir da infância até aos programas de pós-graduação, uma vez que a realidade atual referente ao relacionamento entre as diferentes etnias biológicas e grupos étnicos ainda não é satisfatória. Em seu entender, o quadro é sombrio e, por vezes, cruel; daí ser urgente uma nova agenda para a gestão da multiculturalidade.

O autor (idem:174-175) refere que a adoção de onze línguas oficiais utilizadas na educação, serviços administrativos, economia e comércio não tem sido funcional, daí que o Inglês e o Africanse continuem a ser as línguas dominantes. No entanto, acrescenta que foi importante a introdução de um novo currículo com mudanças relativamente às disciplinas de História, Geografia, Matemática e Ciências, em 1994. Este novo currículo centrou-se ainda na mudança das representações sociais em voga na época do *apartheid*, contudo, muito ficou por fazer no tocante aos programas que abordam a componente cultural e seus significados, algo que julga interferir nos resultados escolares dos alunos.

Segundo o autor (idem:175), em 2005 foi introduzida uma nova alteração curricular, mas, a seu ver, esta deverá centrar especial atenção na inclusão cultural, representação histórica, progresso pedagógico, e práticas que orientem para uma verdadeira multiculturalidade.

Ao propormos o ensino da interculturalidade com recurso à interpretação do texto literário situamo-nos numa abordagem “mais pedagógica do que literária” (Morgado e Pires, 2010:95). Guiando-nos na perspetiva dessas autoras, assumimos que esse tipo de posição é similar ao que elas designam de literatura multicultural e citando Cai (2002:4)

definem-na como:

um conjunto de obras [...] utilizadas para desestabilizar a cultura dominante e para corrigir os cânones do que deve ser lido. Não é o conteúdo das livros em si que é multicultural, mas o facto de eles poderem ser utilizados para diversificar um cânone de livros ou representar culturas que estão postas de parte numa determinada cultura que os torna multiculturais. [...] são esses livros que geralmente se abordam quando se pretende tratar de questões de representação do outro.

Na ótica das autoras, a literatura multicultural promove a Educação Intercultural. Para Berg (2009), segundo as autoras (op.cit.: 109), a leitura de uma obra literária vai para além de compreender palavras ou histórias. A leitura e crítica de um texto literário integram a capacidade de se “compreender o mundo em que se vive representado na obra, as tradições em que a obra se insere e as expetativas da cultura”.

Os dados obtidos nesta parte do capítulo permitiram-nos perceber que o estudo sobre a Educação Multicultural poderá ir desde movimentos ou associações que alertam para a importância de se desenvolverem ações de formação que visem ensinar a viver e conviver com o outro, a par de formação que permita legitimar, reconhecer, tolerar e conviver positivamente com as culturas populares através de políticas emancipadoras. Acima de tudo, é necessário referir que, mais do que celebrar determinados fenómenos culturais, a Educação Intercultural vai ao ponto de integrar, nas suas práticas, manifestações culturais, fenómenos culturais e o ensino da diferença na Escola ou na Universidade, numa atitude de se aprender e ensinar a conviver com a pluralidade cultural e sem homogeneizar as culturas.

A par disso, foi possível verificar que as diferentes áreas científicas poderão contribuir para os desafios que se lançam à educação através de uma Pedagogia Crítica, na qual constem os movimentos sociais, o ensino da História, da Geografia, de Antropologia, mormente os processos migratórios que se revelam fulcrais na disseminação de atitudes positivas.

Esta revisão literária permitiu-nos ainda perceber que o trabalho ou esforço empreendido para se impulsionar a interculturalidade nunca é de todo suficiente, pleno ou satisfatório. No entanto, é imperioso que se vá realizando e reformulando as propostas de trabalho, dada a nova geografia mundial que se nos apresenta; o que quer dizer que todos os sectores da sociedade são chamados a desenvolver políticas ou atividades tendentes a melhorar todas as práticas já implementadas, porque este é um processo ainda em

construção, em diferentes lugares no mundo, se não em todo o mundo.

II.4 A Educação Multicultural em Moçambique

Terminadas as referências a trabalhos realizados em diferentes países do mundo, neste subcapítulo fazemos o levantamento dos desafios colocados por especialistas ao sistema educacional em Moçambique.

A Educação Multicultural em Moçambique encontra-se marcada pelo associativismo dos moçambicanos. Para Muianga (2010:41-44), no início do séc. XX, um grupo de moçambicanos do sul de Moçambique, estimulados por reivindicação contra diferentes atitudes discriminatórias por parte dos colonialistas portugueses, criou movimentos associativos de nativos, cuja consciência nacionalista, ainda que por vezes caracterizadas por divisões étnicas, regionais e religiosas, marcou a identidade moçambicana.

Desses movimentos ou associações destaca-se o Grémio Africano de Lourenço Marques, que tinha como porta-vozes das suas reivindicações os jornais *O Africano* e *O Brado Africano*, nascidos sob o signo da defesa dos nativos e de onde surgiram as primeiras manifestações literárias. Segundo o autor acima citado, em 1949 foi criado, por Eduardo Mondlane, o Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique – NESAM que, entre outras atividades, se dedicou a valorizar a cultura moçambicana a partir de debates e declamação de poemas que difundiam os trabalhos de José Craveirinha, Noémia de Sousa, Marcelino dos Santos, entre outros.

No que centro ao norte de Moçambique diz respeito, Muianga (2010:44-47) refere que o trabalho de associativismo⁵⁸ se centrou mais a nível de manifestações políticas. (Uma vez que, enquanto movimentos associativos não desenvolveram atividade de índole literária, estes não serão mencionados nesta fase da pesquisa). Num estudo antropológico, referindo-se àquilo que tange à formação da consciência identitária nacional a partir da literatura, Cabaço (2010:268) refere que alguns escritores moçambicanos denunciavam as atrocidades do colonialismo, suscitando ideias de liberdade aos nacionalistas moçambicanos. Pelo que se pode constatar do panorama literário moçambicano, este trabalho foi desenvolvido tanto por escritores do sul como do centro de Moçambique.

⁵⁸ Mas vale acrescentar que, do ponto de vista de origem étnica, existem, em Moçambique, alguns escritores nascidos no centro do país. Mas, o que Muianga (2010) refere tem a ver com o trabalho dos movimentos associativos.

Quanto à atuação na área do ensino, a Educação Multicultural tem sido analisada por diferentes autores, dos quais queremos destacar, os estudos de Dhorsan e Chuachuaio (2008: 56, 62-63) que ao abordarem questões ligadas ao Currículo Local⁵⁹ afirmam que este tipo de ensino corresponde à introdução, no currículo do Ensino Básico, desde 2004, de um conjunto de determinados conteúdos sobre Agro-pecuária, saúde, cultura, danças e canções tradicionais, contos, mitos, lendas, línguas locais, comportamentos a seguir na sociedade, instrumentos musicais tradicionais; aspetos históricos da comunidade, artesanato; utensílios típicos, construção, gastronomia, desporto, jogos tradicionais, costura, pintura, segurança rodoviária, entre outros, que são introduzidos oficialmente no ensino com o propósito de estabelecerem uma relação direta entre o estudo e a vida profissional. O intuito é dotar os alunos de competências que lhes permitam intervir na sociedade em que se encontram inseridos. Esses conteúdos devem ocupar 20% do tempo total de lecionação de uma disciplina e incluir assuntos destinados a responder às carências específicas de cada comunidade.

Paralelamente a estas afirmações, as autoras (idem:54) lembram que existem critérios para que o Currículo Local seja desenvolvido com sucesso. São as chamadas «Boas Práticas para o Desenvolvimento do Currículo Local», nomeadamente, ligação entre a escola e a comunidade, planificação e coordenação de atividades do Currículo Local com outros intervenientes, processo de seleção de e integração destes conteúdos na planificação dos professores, produção de brochuras para o Currículo Local, organização e Gestão do Currículo Local a nível da Escola.

Maciel (2008:8) afirma que:

no novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, já existe a preocupação de permitir a aquisição, a transformação e o desenvolvimento de vários conhecimentos, habilidades e valores/atitude fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da personalidade.

É nesse contexto que, com recurso a textos de canções populares moçambicanas, a autora apresenta atividades e procedimentos a partir dos quais os professores do 6º ano podem desenvolver trabalhos com alunos de modo integrado em diferentes disciplinas.

⁵⁹ Verificamos que, embora este currículo já tenha sido implementado, ainda decorrem, sempre que necessário, encontros nacionais entre professores, para se discutirem as estratégias epistemológicas e didático-metodológicas que visam a melhoria da utilização do mesmo.

Basílio (2012:14-15)⁶⁰ refere que a introdução de saberes locais no campo da educação serve para se ligar o ensino à comunidade (utilizando-se saberes autóctones e universais, com o intuito de conciliar o científico e o cultural). Segundo o autor, o currículo da época colonial integrava saberes autóctones apenas para fazer sobressair e inculcar valores de assimilação da cultura portuguesa.

O autor refere ainda que a introdução de saberes locais no currículo escolar tem como função dar-lhes um estatuto epistemológico, encontrando o seu significado intrínseco. Além disso, em seu entender, este processo é revelador de uma pedagogia crítica e preocupada com a questão da diversidade cultural. Relativamente aos saberes locais, ele apresenta os seguintes pressupostos básicos a serem adquiridos por alunos no Ensino Básico:

Tabela 1 – Saberes Locais Administrados nas Comunidades Moçambicanas

Tipologia de saberes	Tipo de pedagogia	Objeto de análise	Competência a adquirir	Área de aplicação na escola	Facilitador na comunidade
Saber/ conhecimento	Pedagogia vertical	Metáforas, alegorias, mitos de origem da família e lugares, História	Interpretação de fenómenos aprendidos	Centrada em todas as áreas do saber local	Anciãos ⁶¹
Saber conviver	Pedagogia vertical	Ritos	Responsabilidade sobre higiene, bons modos, autonomia moral, comportamento individual e colectivo	Educação Moral e Cívica	Maioritariamente anciãos
Saber ser	—	Valores morais e estéticos	Reconhecimento social	Todas as áreas do saber	—
Saber metafísico	Pedagogia vertical	Crenças (respeito aos antepassados e crença no convívio entre vivos e mortos)	Solidariedade entre as crianças, respeito pelo que é transcendental e pelos seres humanos	Filosofia	—
Saber fazer	Pedagogia horizontal	Agricultura, escultura, jardinagem, pesca, construção, culinária, pecuária, etc.	Prática dos saberes adquiridos, quer na escola, quer na comunidade	Centrada em todas as áreas do saber local e na escola, especialmente na disciplina de ofícios e Educação visual	Homens, mulheres e jovens

Fonte: LAISSE (2013). Adaptada a partir da pesquisa de Basílio (2012:25-27).

⁶⁰ Com base na Teoria da Interpretação de Culturas, preconizada por Geertz (2008: 3-21), o autor refere que os saberes locais são de índole etnográfica e revelam como determinado povo dá sentido à sua vida. É de acrescentar ainda o facto de Basílio (2012:25-27) ter elaborado a sua síntese a partir do modelo de Delors (1996).

⁶¹ O autor refere que são designados de “enciclopédias tradicionais”. Para Basílio (2012:29) em Moçambique o termo refere-se a pessoas detentoras do saber, existentes nas comunidades e que, algumas vezes, servem de fonte de informação.

Ao estudar o papel do Ensino Bilingue⁶² e sua contribuição para a Educação Intercultural em Moçambique, Ginja (2008:32-33) defende que este tipo de ensino emancipa os alunos do ponto de vista cultural e estes mesmos alunos facilmente poderão pensar e agir respeitando a interculturalidade, se a Escola, através da Educação Multicultural, os despertar para tal, uma vez que estes alunos já viram reconhecidas e legitimadas as suas particularidades culturais. Diz o autor:

em Moçambique, a consciência de que a pluralidade constitui um dos traços característicos da formação histórico-cultural, sempre existiu, todavia esta realidade era associada a uma valoração negativa, uma barreira na geração de processos de desenvolvimento e de afirmação de uma identidade nacional. Na relação que estabelece com as culturas, a escola tem exercido um papel homogeneizador. A desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciada por diversas pesquisas. Ginja (2008:34-35).

Referindo-se à diversidade cultural, aos hábitos e costumes que caracterizam os alunos, na sala de aula, em Moçambique, Dias (2010)⁶³ defende que os professores não devem ignorar esses fatores, nem a realidade dos alunos. Segundo a autora, embora a Escola tenha a tendência de homogeneizar e de padronizar a cultura, é importante que se encontrem métodos que permitam lidar com a diversidade cultural, uma vez que está provado que a dissociação entre a cultura escolar e a realidade social contribui para o fracasso escolar. Afirma também que, embora utilize um discurso pedagógico que revele preocupação com a questão da pluralidade e da diferença, a Escola ainda não conseguiu criar uma sociedade mais igualitária e sem preconceitos culturais, étnicos ou religiosos.

Para a autora (idem)⁶⁴, a grande vitória da nova visão educacional e cultural é que, aparentemente, a sociedade moçambicana enfrenta a questão das diferenças culturais com menos tabus e subterfúgios. Já se discutem com maior abertura as assimetrias regionais, as desigualdades de oportunidades de género e de classes sociais, a estigmatização de

⁶² Este tipo de ensino restringe-se ao ensino básico. Consiste no uso da língua portuguesa e uma língua moçambicana nos três primeiros anos de escolarização (1º, 2º e 3º), nos quais o aluno recebe informação a partir da sua língua materna – uma língua bantu, e tem o português como disciplina. No 4º ano, o ensino passa a ser realizado em português e a língua bantu é lecionada como disciplina. Estudiosos da matéria referem que esta forma de transição compensa o défice de conhecimento da Língua Portuguesa que é a língua de ensino nos anos de escolaridade subsequentes. Além disso, defende-se que este tipo de ensino reduz o insucesso escolar derivado do desconhecimento da Língua Portuguesa. É um tipo de ensino democrático, porque pressupõe que os encarregados de educação dos alunos os inscrevam voluntariamente.

⁶³ Cf. <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. (Consultado em maio 2012).

⁶⁴ Idem.

algumas práticas culturais, a incorporação do saber local e do conhecimento popular, etc.

Depois de se questionar se este tipo de currículo é adequado ao contexto multicultural como Moçambique, a autora chega à conclusão de que mais do que reproduzir um discurso que defenda o reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, é importante desenvolverem-se práticas tendentes a fomentar não só um ensino multicultural, como também o intercultural e até o transcultural num currículo comum e universalizante, que não anule as singularidades e particularidades das diferentes culturas.

Dias (2010)⁶⁵ refere ainda ser necessário o desenvolvimento de uma didática da diversidade que permita aos professores lidar com alunos de diferentes culturas, uma vez que há dificuldade de alguns alunos em adaptarem-se aos padrões educacionais monoculturais e hegemónicos. Por outro lado, entende que, mais do que valorizar o discurso da educação é preciso integrá-lo na prática educativa, embora a escolha de um currículo educativo não seja tarefa fácil. Existem ainda discussões sobre que tipo de matérias escolher em contextos multiculturais porque, por um lado, o currículo comum não integra as diferenças culturais e, por outro, a implementação de currículos diversificados traz dificuldades de articulação, para além de dificultarem o alcance de metas educativas comuns ou universalmente aceites. É neste sentido que a autora advoga que, para além das práticas educativas e da didática da diversidade, o currículo escolar deve ter um tronco comum.

No tocante à análise de manuais, constatámos que numa pesquisa sobre os efeitos pedagógicos que a literatura pode causar, Bernardo (2003:72-73) pesquisou a função desempenhada pelos manuais escolares do 10º ano do ensino secundário, para verificar que interpretação sociocultural os estudantes faziam dos textos narrativos inseridos nesses manuais. Concluiu que esses materiais não consideram a análise e discussão das tendências sociais e históricas de Moçambique, o que limita os alunos na interpretação desses conteúdos; daí recomendar que os exercícios de interpretação de textos destaquem questões semântico-pragmáticas que reflitam aspetos socioculturais. Refira-se que os manuais analisados por este autor fazem parte do currículo do ESG que vigorou até 2008.

Um estudo recente, centrado nos manuais do EB, foi desenvolvido por Silva (2013:39-49), que realizou uma pesquisa sobre a Educação Intercultural. O autor afirma que os textos e as imagens iconográficas ensinadas a partir de manuais do EB (1º, 2º e 3º

⁶⁵ Idem.

anos) se encontram aquém da promoção eficaz de uma Educação Intercultural num país multicultural como Moçambique. Para o autor, esses materiais não integram os alunos na realidade social em que vivem: “o manual faz pessoas muito diferentes dizerem coisas iguais” (Silva: 2013:45).

A seu ver, no tocante ao 1º ano, se não se ensina à criança, desde tenra idade a lidar com a diversidade racial, provavelmente estar-se-á a incutir nela pressupostos xenófobos ou preconceitos epidérmicos. Além disso, os alunos perdem a oportunidade de conhecer a diversidade cultural do país e de admirá-la.

No dizer do autor, este cenário revela uma contradição entre o discurso pedagógico e o que acontece nas salas de aulas. Quanto ao 2º ano, a alienação da identidade das pessoas volta a contrariar os objetivos educativos. Subentende-se pelo texto do autor que o manual do 3º ano integra melhor a perspetiva intercultural. A nível dos restantes anos que constam da tabela abaixo, o autor volta a referir o teor do que mencionou relativamente aos outros anos escolares. A concluir, afirma que existe preocupação por parte do Estado em promover a cultura moçambicana; no entanto questiona por que razão é que ainda se permite que os manuais de ensino não veiculem essa escolha. As suas ideias são reforçadas pelo levantamento de elementos culturais nos manuais do EB, que estudou e do qual apresentamos a seguinte síntese:

Tabela 2 – Levantamento de Elementos Culturais nos Manuais do EB

Ano de Escolaridade	Objeto de análise	Aspetos culturais	Educação intercultural
1ª classe	Imagens e textos	“Pessoas negras”	Não representa a “multiracialidade” ⁶⁶ existente em Moçambique
		Jogos tradicionais	Fica-se sem saber que grupo étnico pratica o referido jogo
		Conto tradicional	Fica-se sem saber de que região do país é o conto
2ª classe	Imagens e textos	Origens das pessoas	Omissão da multiracialidade e da diversidade étnica. Há uma ligeira referência à diversidade das origens das pessoas ao falar-se do tipo de cabelo e cor dos seus olhos. Apenas são referidos os da religião cristã, fica sem se conhecer a diversidade religiosa existente em Moçambique.
		Nomes próprios	
3ª classe	Imagens e	Pessoas, nomes	O manual inclui aspetos culturais de diferentes regiões do país

⁶⁶ O autor utilizou aspas ao referir-se a este conceito, lembrando que existe apenas uma raça, a humana, na qual as pessoas têm diferenças ligadas à sua origem.

	textos	próprios	também uma preocupação de diversificar os nomes próprios
4ª classe	Imagens e textos	Gastronomia	Não se faz referência à diversidade gastronómica moçambicana
5ª classe	Imagens e textos	N/A	Há alguma preocupação com a perspectiva intercultural
6ª classe	Imagens e textos	N/A	Não há preocupação com a interculturalidade. Apenas uma imagem, a de José Craveirinha, dá a ideia da existência de raças diferentes da negra em Moçambique.
7ª classe	Imagens e textos	Poesia tradicional oral, contos, provérbios, hábitos e costumes	Há apenas uma imagem, a de José Craveirinha, mas não se tirou partido da poesia tradicional oral

Fonte: Laisse (2014). Adaptado de Silva (2013:39-49).

O que se pode depreender do Estado da Arte, descrito neste subcapítulo, é que a Educação Intercultural tem sido uma preocupação no país e que diferentes modalidades podem ser utilizadas para a tornar uma realidade. Assim, como síntese, podemos afirmar que a Educação multicultural teve o seu início com movimentos associativos, que deixaram espaço para a reivindicação contra a assimilação da cultura colonial e de valorização da cultura moçambicana que marcou a constituição da identidade nacional. Quanto à escrita literária, devemos realçar que a actuação de escritores do sul e do centro se fez sentir através da criação de uma consciência nacionalista, o que contribuiu para a afirmação da identidade nacional.

Constatámos que no currículo utilizado na época colonial, os valores, costumes e hábitos moçambicanos, eram utilizados como instrumento que visava provar que o melhor caminho era seguir o modelo europeu que era mais “civilizado”. Após a independência de Moçambique, iniciou-se a revisão e reformulação curricular, que foi sendo revisitada e ajustada gradualmente, dada a preocupação em compreender, melhorar e aplicar práticas pedagógicas tendentes a impulsionar a qualidade de ensino - introduzindo-se saberes culturais moçambicanos que pudessem representar a diversidade cultural existente em Moçambique.

Foi nesse contexto que se introduziu o Currículo Local. A par disso, o sistema educativo introduziu as chamadas «Boas Práticas para o desenvolvimento do Currículo Local» a fim de que este trabalho fosse realizado com sucesso. Nesse sentido, tem-se desenvolvido um trabalho de ligação Escola-comunidade, onde as comunidades, especialmente através dos anciãos, ajudam a operacionalizar os conteúdos deste currículo.

O Ensino Bilingue é outro método que o Ensino Básico tem estado a desenvolver

para valorizar as línguas e culturas moçambicanas, para além de que com a introdução deste, tem-se constatado que se reduz o insucesso escolar. No entanto, estudiosos da matéria têm estado a anotar a importância de se melhorar os métodos existentes e de se introduzirem outros que visem evitar a homogeneização das culturas em contexto escolar.

A Educação Intercultural encontra-se aquém do desejado e aponta-se como exemplo o facto de os manuais escolares do Ensino Básico revelarem uma discrepância entre os pressupostos dos planos educacionais e as práticas constantes dos manuais de ensino, nos quais se verificou haver uma dissonância entre o discurso oficial e as práticas pedagógicas.

Almejando contribuir para a reflexão já iniciada, pensamos que os métodos para se efetivar a Educação Intercultural deveriam ser estendidos ao Ensino Secundário, de modo a que uma série de atividades e técnicas que propiciam a aprendizagem intercultural, nos anos anteriores, sejam valorizadas, já que o EB se centra no ensino da multiculturalidade. Para tal é importante reforçarem-se os métodos que aliam a teoria à prática, ligando-os a cada comunidade onde os alunos se encontram inseridos, para que estes possam aplicar o conhecimento adquirido na escola na comunidade em que vivem relacionando-o com o das outras comunidades. Por isso é que acreditamos que os encontros nacionais, que se têm realizado entre educadores e gestores educacionais, continuarão a permitir redefinir modelos para uma didática da diversidade que aponte para a interculturalidade, porque até ao momento presente, os estudos que encontramos abordam a Educação Multicultural. Só o estudo de Silva (2013) apresentado neste subcapítulo é que se refere à Educação Intercultural.

Após termos verificado o Estado da Arte do tema em pesquisa, verificou-se ser pertinente abordar as tradições de crítica literária, bem como as práticas pedagógicas de socialização a partir do texto, que nos permitirão compreender como é que este pode funcionar no apoio ao despertar para a consciência cultural.

Capítulo III

Tradições, Práticas e Recepção do Texto Literário: estado da arte

[...] A literatura está sob a mira de uma multiplicidade de saberes. Ceia (1999:10).

[...] A leitura deve ser combinada com o diálogo sobre os textos e com a abertura ao conflito, à controvérsia e à ausência de consensos. Não existem visões neutras da realidade, tal como não existe ausência de estereótipos culturais. Morgado e Pires (2010:109).

Este capítulo é composto pela referência a diferentes pontos de vista sobre a abordagem ao texto literário, suas práticas e pressupostos teóricos ligados à respetiva receção nomeadamente aos efeitos que a obra literária pode causar no leitor.

III.1 Tradição crítica de abordagem ao texto literário

Numa primeira fase desta secção, mencionamos a perspectiva de Gonçalves e Bellodi (2005:112-154; 200-202), sistematizada no quadro que se segue:

Tabela 3: Correntes de Abordagem ao Texto Literário

Corrente crítica	Reflexões teóricas	Críticas
Crítica realista marxista	Para esta corrente crítica, a obra literária deve ser o reflexo de conflitos sociais a fim de transformar a sociedade; defende a necessidade de haver uma produção literária dirigida, capaz de glorificar os heróis da sociedade comunista.	Os críticos desta corrente não se baseavam nos princípios de Marx e Engels, para os quais a literatura é autónoma; as obras literárias produzidas nesta perspectiva eram tendenciosas, repetitivas e sufocavam a literatura
Realismo socialista	Esta corrente não é homogénea e contém várias divergências e algumas delas centram-se na diferenciação ou não entre a esfera especificamente literária e a esfera política; propõe uma análise realista do texto, que parte de uma diferenciação entre o fundo e a forma, que é falsa, uma vez que hoje o que é considerado válido é a distinção entre expressão e conteúdo; o crítico realista analisa o contexto textual em confronto com o contexto situacional, estudando a relação entre o texto e a realidade; a literatura desempenha um papel propagandístico declarado.	
New criticism	Esta corrente despreza os fatores extrínsecos para se cingir ao estudo intrínseco da Literatura; é um formalismo radical, por se distanciar da crítica genética como Estética de Recepção; Impõe uma análise objetiva do poema desligada do seu	É uma reação ao novo humanismo que encara a literatura em função dos conceitos morais ou da tradição; nega a crítica marxista;

	autor e do leitor; Preconiza que a obra literária é autónoma, não é o retrato da vida, nem conforma preceitos científicos.	
Formalismo russo	Os formalistas russos defendem a autonomia dos estudos literários. Não relacionam a obra ao contexto social, nem utilizam uma perspetiva geneticista; defendem uma visão imanentista da obra, dedicando-se ao estudo da mensagem; não veem a literatura como uma forma de conscientizar o leitor em relação aos conflitos sociais; advogam que os Estudos Literários devem voltar-se para obra em si, pois a investigação literária tem como objeto não a literatura na sua totalidade, mas sim, a literariedade.	Contestado pelo marxismo.
Estruturalismo	Não considera os fatores extrínsecos para se limitar ao estudo intrínseco da Literatura; defende que a atenção à obra não deve ser dada aos seus condicionalismos genéticos; utiliza modelos linguísticos para explicar o literário; estabelece modelos explicativos que abarcam todos os exemplares de um género; defende que os posicionamentos ideológicos sobre a obra literária devem ser evitados; a análise estruturalista separa o conteúdo real da história e concentra-se na forma.	O estruturalismo lançou sementes para uma teoria sobre o significado social e histórico, relativamente ao texto literário.
Desconstrução	Surge a partir das ideias de Jacques Derrida e assume diferentes posicionamentos entre os autores que o abordaram (a perspetiva de Derrida referia-se principalmente a textos não literários, embora eventualmente se dedique a textos artísticos); a postura desconstrucionista é uma visão de texto instável, em contínuo processo de mutação, com sentidos sempre provisórios. É também provisória e arbitraria a relação entre signo e significado; para a desconstrução é vital a ideia de inexistência do centro, sendo este apenas uma construção que marca o pensamento ocidental.	É considerada uma postura extremamente teórica, e valoriza a disseminação de sentidos.

Fonte: LAISSE (2013). Adaptado de Gonçalves, Magaly; Bellodi, Zina (2005:112-154; 200-202).

Acresce ainda afirmar que a desconstrução⁶⁷ é uma corrente da Crítica Literária que, de acordo com Paz e António (1997:59), teve a sua origem em 1967. Segundo Ceia (s/d)⁶⁸, esta corrente postula que o termo desconstrução designa um método ou processo de análise centrado na crítica de irregularidades retóricas de textos do tipo literário, filosófico, psicanalítico, linguístico ou antropológico.

Derrida (s/d)⁶⁹ defende uma multiplicidade de interpretações de significados de palavras. Rompendo com a teoria estruturalista de Saussure, que assenta sobre a unicidade entre o significante e o significado, defende ser necessário ir-se além do significado rígido que determinados conceitos podem ter. Para o autor, a interpretação do significado de termos binários não deve ser feita de forma estanque. Utiliza como

⁶⁷ Os conceitos desconstrução e desconstrução são utilizados por diferentes autores como tendo o mesmo significado.

⁶⁸ Cf. <<http://www.edtl.com.pt>>. (Consultado em maio de 2011).

⁶⁹ Cf. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/derrida/>>. (Consultado em outubro de 2014).

exemplos as seguintes categorias: corpo *versus* alma; memória vivida *versus* memória escrita; essência *versus* aparência, voz *versus* escrita. Ele considera que, assumindo-se que o significado de cada palavra é fechado em si, é necessário ter em conta que cada categoria preserva um traço da categoria oposta.

Para além do quadro acabado de mencionar e que integra a abordagem do texto literário em correntes críticas, pareceu-nos importante abordar as perspetivas de análise e interpretação do objeto literário desenvolvidas por outros autores, embora retomemos algumas das correntes acabadas de mencionar.

Barthes (1966:60-61), estruturalista francês, sugere que a crítica literária se situa entre a ciência e a leitura. O autor designa três atividades como as que devem ser realizadas no ato da crítica, a saber: a geração de outros sentidos derivados da obra, não a sua tradução, porque a obra fala por si; a produção de diferentes sentidos ou o seu desdobramento a partir do primeiro sentido apreendido na obra – sendo que a interpretação desses símbolos deverá ser consentânea com a lógica do significante. Por último, a transformação de tudo sobre o que reflete, seguindo certas leis, que se subentende que sejam as preconizadas por modelos de análise e interpretação literária.

Referindo-se à desconstrução ou *deconstruction*, Norris (1982: xii) defende que esta prática remete para uma dualidade entre a crise e a crítica, por romper com todas as garantias que se tem acerca da língua e da comunicação humana. Na ótica do autor, embora não seja marginal, ela desafia a distinção entre a literatura e a crítica literária, por causa dos princípios nos quais assenta. É um desafio permanente à interpretação. Norris (1982:xii) afirma ainda que a desconstrução marca uma nova forma de se abordar a antiga disputa existente entre a literatura e a filosofia. O autor (*idem*: xii) aponta De Man como o estudioso que trouxe uma discussão mais radicalizada sobre a questão, afirmando que a desconstrução segue uma ordem contrária aos valores da crítica tradicional, embora já não seja academicamente criticada como uma “arma terrorista”.

Um outro pressuposto sobre a desconstrução é o preconizado por Trigo (1985:12-13), ao defender a necessidade de se fazer crítica literária fundada não apenas na Teoria da Literatura (que permite analisar unidades linguísticas, discursivas, semióticas e diegéticas), mas também de se alargar a essa análise a interpretação do objeto literário de forma pragmática, antropológica, histórica, entre outras, de modo a captar todos os sentidos e significados que o texto apresenta, em diferentes culturas e línguas. Para o

autor este tipo de interpretação permite aflorar a pluralidade de substratos que compõem alguns textos literários. Trigo distancia-se das fórmulas críticas fixas da crítica que seguem um modelo universal e absoluto de análise literária. O tipo de modelo de análise defendido por Trigo (1985:12-13) vai ao encontro de ao preconizado por Derrida. Estes modelos chocam com os pressupostos do estruturalismo e do formalismo Russo.

Ceia (1999:20-21) advoga que a desconstrução assenta sobre uma análise que tem a ver com o facto de alguns textos literários irem além da representação da literatura, sendo portanto necessária a inclusão dessa pluralidade de sentidos na interpretação literária.

Ao estudar o texto literário moçambicano, Cavacas (1994:62-63), defende que analisar o texto literário pressupõe considerar três dimensões: sintática, semântica e pragmática. No âmbito dessa análise, a autora refere que o recetor deverá reconhecer a obra como uma manifestação artística que veicula conhecimento, que reflete sentimentos ou atitudes sociais do contexto no qual se insere. A autora diz ainda que o texto é codificado pluralmente e inclui vários elementos a serem analisados: o personagem, o motivo, o tema e a imagem, sendo que esta última produz diferentes significados simbólicos.

Cavacas (1994:71) defende que a obra literária é simultaneamente resistente à história e aos signos dessa história. Recorrendo a Machado e Pageaux (1998:149), afirma que a obra literária exprime e define um espaço cultural mais ou menos homogéneo, um espaço nacional, étnico, político, mais ou menos uno. É daí que a autora conclui o seu estudo advogando que a obra literária em Língua Portuguesa deverá ser incluída no sistema de ensino, por permitir galvanizar conhecimento, despertar sentimento de pertença a um grupo, afirmação pessoal, entre outros aspetos.

Ceia (1999: 13-14) considera que, ao interpretar um texto não se deve alterar a sua verdade, nem fundar um novo sistema de valores. No seu dizer,

[...] Uma interpretação só pode, na verdade, afetar o leitor do texto interpretado e nunca o próprio texto, ao qual não pode (ou não deve) o crítico ou hermeneuta acrescentar qualquer vírgula) [...]. Uma interpretação, por mais legítima e científica que seja, nunca pode apagar o facto que simboliza a existência do texto interpretado. [...]. No entender do autor, esse exercício “só afeta o sentido de um texto não o seu registo discursivo”. [...] O que se modifica com uma interpretação ou leitura crítica é a forma como devemos ler futuramente um texto e não a forma existencial desse texto. Ceia (1999: 13-14).

Ceia defende também que o hermenauta pode desempenhar dois papéis, ou o de legitimar a qualidade artística da obra lida ou o de investigar o sistema de valores dessa mesma obra. Postula a tese de que a literatura é ensinada a partir da teoria e dos pressupostos que marcam a literariedade de um texto. Só assim, em seu entender, é que se pode partir para a análise crítica. Além disso, essa análise é necessária, dado que as obras de arte não são autotróficas, pois se assim fosse bastava-lhes “o valor que a gaveta onde existissem lhes quisesse dar” (1999:15).

Ainda no que diz respeito ao ensino da literatura, Ceia (1999:21) defende a importância de se estabelecer uma didática na qual uma hermenêutica dialética seja estabelecida. Assim, nesse contexto, o autor refere-se à existência de três caminhos que, a partir de várias releituras dos textos podem ser seguidos: a) encontrar o significado do texto (compreensão); b) transmitir os diferentes sentidos encontrados no texto, incluindo a avaliação das suas implicações (explicação); c) estabelecer uma dialética entre a compreensão e a explicação, criando fórmulas para outras interpretações.

Seguindo as ideias anteriormente referidas, importa realçar que a interpretação da obra de arte pode ser feita a partir da leitura dos símbolos que a compõem e estes algumas vezes são criados numa relação com objetos existentes de facto, mas são abordados a partir de uma estratégia estética como o *Ostranenie (estrangement)* ou estranhamento.

No entender de Chklovski (1999:41), na criação de objetos estéticos com recurso à língua:

[...] O objeto pode ser: 1) criado como prosaico e percebido como poético; 2) criado como poético e percebido como prosaico. Isto indica que o carácter estético de um objeto, o direito de relacioná-lo com a poesia, é o resultado de nossa maneira de perceber; chamaremos objeto estético, no sentido próprio da palavra, os objetos criados através de procedimentos particulares, cujo objetivo é assegurar para estes objetos uma percepção estética.

Este autor (idem:41-42) entende que o objeto estético, “no sentido próprio da palavra” é representado pela imagem poética que cria impressão máxima, nomeadamente o paralelismo simples e negativo, a comparação, a repetição, a simetria, a hipérbole o que, no nosso entender, se resume a figuras de estilo; mas também acrescenta que o valor estético pode ser dado por meios próprios que reforçam a sensação produzida por um objeto, por exemplo, numa obra, “as palavras e mesmo os sons podem também ser os objetos” (Chklovski:1999:42).

Desenvolvendo esta ideia (idem: 42-45), sugere que a linguagem poética, para obter um efeito estético, deve libertar-se do automatismo e o seu criador deve construí-la de forma artificial, de forma a singularizar os objetos que descreve. O referido autor invoca ainda que, no que concerne à linguagem, a arte é criadora de símbolos. No entanto, na sua perspetiva, o pensamento por imagens não constitui o vínculo do pensamento poético. Faz ainda referência a Andrei Bieli que atribui valor estético literário à colocação do adjetivo antes do substantivo, prática usada por poetas russos do séc. XVIII.

Destas afirmações, pode decorrer que a poesia também é escrita com base no mundo real. Ainda no tocante à ficcionalidade da obra e ao leitor da obra literária, importa acrescentar que, num Romance Histórico, por exemplo, é necessário que o leitor seja capaz de fazer a distinção entre História e ficção, através de determinados elementos colocados na obra. Mas para poder fazer-se essa distinção é preciso ser-se um leitor informado. Levar aspetos históricos para um romance é marca distintiva da ficcionalização e corresponde ao que Iser (2001:101) chama de “transgressão”. Para além dos aspectos históricos, o Romance Histórico centra a efabulação na cor local dos lugares descritos, para além da auto-referencialidade e da utilização de personagens referenciais⁷⁰.

Essa transgressão pode, de alguma forma ser encontrada em algumas narrativas moçambicanas que têm sido portadoras de elementos como rituais, questões étnicas, tradições, entre outros fatores de índole cultural, que nos remetem para uma leitura etnográfica⁷¹. A este tipo de obras, Puga (2007:176) designa de etnográficas, por resultarem de um trabalho de campo, a partir do qual alguns materiais são utilizados na produção literária, que descreve povos ou costumes de modo muito próximo da realidade empírica. Acrescentando, ao estudar a literatura angolana e moçambicana, pós-colonial, Gale (2011:83) defende que estas caracterizam-se pelo nativismo.

Sendo assim, e uma vez mencionadas as diferentes formas de interpretação do texto literário, passaremos a referir de que modo é que esse nativismo tem sido aflorado através da análise literária.

⁷⁰ Cf. Jona (2013: 45-55).

⁷¹ Em Jona (2013:29-43) afirmamos que Pierson (1989), defende que a colocação de elementos culturais numa obra de ficção etnográfica depende do seu autor. De acordo com o mesmo, estes elementos devem constituir o pano de fundo ao ler-se a história narrada e não o cerne da narrativa que é uma obra literária; o que quer dizer, na perspetiva do autor, que esses elementos culturais não são relevantes para o progresso da narrativa.

III.2 Práticas e Recepção do Texto Literário

Com base em Clifford (1997), Gale (op.cit.:80-81) defende que a representação da cultura em obras literárias ajuda a perceber a questão da diferença através dessas representações abordadas numa perspectiva etnográfica. A autora advoga que:

[...] Ethnography is not the overall solution that carries the antidote for contending worlds, but it can still provide the missing tools to appropriate negotiable grounds and to anticipate signs of cultural change. Ethnography can appropriate Anthropology and Literature because it has the advantage of its empirical status. It tests its operative forms at all times and is open to do the same with theory. Theory is not a set of concepts resistant to the field; it transforms it and is transformed by it. Ethnography has on its side having occupied a space that other disciplines declined to engage in. [...] It is through ethnographic practices therefore that cultural signifiers can be reshaped [...] ⁷². Gale (2011:81-82).

Invocando Geertz (2000), a autora (idem:101-102) sublinha que “Etnografia não é ficção”, mas suporta-a: [...] “enquanto expressão metafórica de uma epistemologia “decentrada”, é sempre ficção, embora a ficção nem sempre seja etnográfica. Esta é uma das razões por que a Literatura necessita da Etnografia”⁷³.

Referindo-se à criação literária africana, Noa (2012:15-16) afirma que esta se encontra marcada, de forma incontornável, pela presença de elementos culturais, uma vez que, no âmbito da sua afirmação, os escritores passaram a incorporar, na escrita literária, um universo estético que integra atos culturais e políticos. Assim, para o autor (idem:21-22), a crítica literária é um trabalho que integra dois tipos de atividades de interpretação: interpretar os processos de representação e o mundo representado, aplicando estratégias que levem em conta as diferentes dimensões dos mundos representados. Na sua ótica é importante não utilizar determinismos antropológicos, sociológicos, históricos ou psicológicos e ainda não subverter a essência do texto literário. Para o autor, há que estabelecer uma negociação entre o mundo representado e o mundo empírico.

Ainda no que toca à produção literária africana na pós-colonialidade, tendo

⁷² [...] “A etnografia pode, ainda assim, fornecer os instrumentos que nos faltam para apropriarmos terrenos negociáveis e para identificarmos sinais ativos de mudança cultural. A Etnografia pode apropriar a Antropologia e a Literatura, porque tem a vantagem de um estatuto empírico. Testa as suas formas operativas em todos os momentos e está aberta a fazer o mesmo com a teoria. Esta não é nunca um conjunto de conceitos resistentes ao terreno [...] É através das práticas etnográficas, então, que os significados culturais podem ser construídos e reconstituídos” [...]. (cf. Tradução da autora em <http://setorlitafrica.letas.ufjf.br/mulemba/artigo.php?art=artigo_3_1.php>. [Informação completa na bibliografia].

⁷³ Cf. Idem (referência bibliográfica da nota anterior).

estudado *Ualalapi*, obra de Ungulani ba ka Khosa, Rabecchi (2014:6) defende que o texto literário é um objeto simbólico com o qual se tem (re)construído a sociedade. E, citando Mata (2002:29), refere que esse facto é comum em espaços políticos emergentes.

A questão da representação das e nas culturas moçambicanas é estudada por Can (2012: 217), que analisa a invisibilidade da diáspora indiana nos estudos literários em Moçambique. O autor critica a exclusão ou inexistência de auto representação de indianos na prosa moçambicana. Além disso, para o autor, a maior parte das representações que identificou na literatura moçambicana, atribuem às pessoas desta comunidade uma característica que se encontra ligada à sua profissão; daí que Can (2012:18) questione que outras formulações poderão ser feitas relativamente a eles.

Por um lado, citando Noa (2003), refere que na época colonial o indiano era representado a partir de estereótipos que remetiam para a negação desta comunidade, colocando-a a par dos negros e dos mulatos. Segundo Can (2012:218), a época pós-colonial não foi diferente, uma vez que o indiano era representado a partir do binómio religião/profissão e de modo depreciativo, utilizando-se termos como “monhé”/“comerciante”. Exemplificando, o autor, que temos vindo a citar, aponta como depreciativas as representações de indianos constantes das obras: *O Apóstolo da Desgraça*, de Nelson Saúte; *Neighbours*, da escritora Lília Momplé; *Amor de Baobá*, de Suleiman Cassamo. Na sua ótica, essas obras dão continuidade ao discurso colonial de alguma forma e ao discurso de minoração, de outra. Considera que a exclusão dos indianos é utilizada como projeto estético-ideológico de modo instrumental a fim de revelar as hierarquias sociais existentes no pós-independência e, também como discurso que denuncia que a nova nação moçambicana não é inclusiva.

Uma categoria de representação do indiano menos excludente é apresentada por Can (2012:221) que alerta para a particularidade que apresenta a obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto. O autor defende ser esta a primeira obra moçambicana que aborda as representações do indiano de modo positivo. Segundo o autor, esta obra apresenta ainda uma dimensão de convívio inter-racial já iniciado por autores que o antecederam, nomeadamente José Craveirinha, Rui Knopfli, Virgílio de Lemos, Luís Carlos Patraquim e Eduardo White. Dando exemplos sobre esta questão de hibridismo cultural e convivência com o indiano, o autor acrescenta outras obras de Mia Couto, a saber: *A Varanda de Frangipani* e *O Outro Pé da Sereia*. Defende também que, em *O Sétimo Juramento*, Paulina Chiziane faz uma abordagem desta convivência cultural híbrida, ao

incluir um personagem que valoriza o indiano.

Um novo contorno da representação de indianos é-nos revelada por Can (2012:225-226) a partir do trabalho do escritor João Paulo Borges Coelho que, nas suas obras literárias, não ignora a presença histórica da comunidade indiana. A partir do romance histórico, aquele escritor apresenta diferentes abordagens da existência dessa comunidade no espaço moçambicano sem, no entanto, adotar formulações identitárias absolutas. Sobre esta questão, Can dá o exemplo das obras *Índicos Índicios I: Setentrião* e *Crónica da Rua 513.2*.

Por outro lado, há uma aprendizagem que se pode colher em Cain (2001:4-5) que, ao discutir sobre o cânone nos Estados Unidos da América, defende haver uma injustiça literária no tocante à escolha de escritores africanos e no ensino da literatura afro-americana, uma vez que nenhum curso e nenhum docente aborda essa questão; o que o autor considera uma grave lacuna pois, na sua ótica, o ensino da tradição não tem sentido, quando a tradição africana é excluída. No nosso trabalho não nos dedicamos a analisar o cânone com base na origem dos escritores, mas as representações culturais que pensamos serem relevantes na preservação da tradição moçambicana, por abarcarem símbolos de todos os grupos étnicos moçambicanos.

Os problemas apontados em Cain (2001:4-5) e Can (2012) levam-nos a buscar sustentação em Duarte (2006:68-69), que refere ser importante discutir-se, numa perspetiva transcultural, o que é que deve ser ensinado, porquê e ainda que grupos ou classes sociais são representados pelo cânone. No que à representação de grupos diz respeito, o autor considera ser importante adotar-se uma postura ética inclusiva, na qual o outro não seja avaliado a partir de uma perspetiva dominante e, por isso, considerado periférico. Para o autor, presentemente, mais dos que os textos e autores escolhidos para o ensino, revela-se imperioso que se leve em consideração o espaço público que os legitima. É esta a perspetiva que adotámos, a de inclusividade no tocante à representação literária das diferentes culturas moçambicanas e a da interpelação do espaço público que legitima ou não essa inclusão.

Após a breve descrição das diferentes tradições críticas e práticas de abordagem do texto literário acima mencionadas, importa afirmar que as análises defendidas por Cavacas (1994:62-63), Ceia (1999:21) e Noa (2014:22) são as mais adequadas para o tipo de obras literárias que sugerimos como cânone e *corpus* literário multicultural no final

deste trabalho, uma vez que, na nossa ótica, remetem-nos, na maior parte das vezes, para uma análise de cariz etnográfico. A aceitação desse cânone literário passa pelo estabelecimento de práticas de leitura que o permitam compreender para que seja útil em contexto escolar. É nesse sentido que se revela pertinente trazer, para esta pesquisa, referências sobre as estratégias mais adequadas para tornar esse cânone exequível.

III.3 Sociologia da Leitura e práticas culturais

A Sociologia da Leitura é a área do saber que estuda as práticas culturais e usos da leitura realizáveis a partir da mediação da Escola ou do Estado. Até porque:

a leitura é uma prática de linguagem e, enquanto tal, é um lugar de reflexão e de confronto do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. É na e pela linguagem que o sujeito se representa a si mesmo e os outros e essa representação é balizada por um conjunto de concepções, referências e aspirações de ordem social, ética, estética, etc. Experiência sempre renovada, o acto de ler é uma constante interrogação dessas balizas; o leitor é confrontado com universos de ficção onde se representam valores, padrões sociais, modos diversos de pensar e agir, que podem aproximar-se ou distanciar-se dos seus. [...] a leitura tem um papel fundamental na construção da personalidade; pelo conhecimento que possibilita, através do imaginário, de outros modos de ser e de estar [...a leitura aparece como uma importante via de socialização. (Herdeiro:1980:42)

Coelho (1980:29) defende que, do ponto de vista sociológico, existem vários modos de ler; no entanto, citando Tzvetan Todorov, refere que os leitores realizam operações idênticas para construírem o universo imaginário que o texto lhes propõe. Nesse sentido, dois relatos de leitura nunca são idênticos por conterem o espírito do leitor e não apenas o que é proposto pelo texto. O autor (idem:29) afirma que “as frases de natureza referencial permitem a construção”, diversamente das falas ou asserções dos personagens. Para o autor os testemunhos de um personagem merecem reservas. Caberá “[...] ao leitor distinguir entre o acontecimento e a visão que lhe é dada em cada momento”. Coelho (idem:30) defende ainda que, nos textos, a significação é compreendida enquanto a simbolização é interpretada, de onde, na sua ótica, emergem diferentes significados.

Com base em pesquisas de diferentes autores, Sousa (2007:49-50) afirma que ao ensinar a ler, algumas das seguintes estratégias deverão ser consideradas: a síntese do que se leu, a ativação do conhecimento prévio sobre o assunto lido, seleção de informação para se trabalhar, orientação para a compreensão do texto, estabelecimento de ligações

significativas entre textos. Para esta autora (idem:54), ler significa uma reconstrução de sentidos a partir da perspectiva do leitor, que deve ter um papel ativo na interpretação de um texto, porque a significação só ganha significados a partir da reconstrução do leitor em função das suas vivências ou quadros de referências.

A autora (idem:55) refere que, ao ler, os alunos: “aprendem [...] através das vivências das personagens, a apreciar outras formas de ver e sentir, outras culturas, outras sociedades, despertam para as concepções da vida, da morte, do bem, do mal, da justiça [...]”.

De entre vários tipos de fichas de leitura, a autora sugere a seguinte:

Tabela 4 – Exemplo de Ficha de Leitura

Nome: _____ Livro: _____	
Páginas a ler: de _____ a _____ Data: / /	
A tua tarefa é procurar alguma informação acerca do livro. Podes investigar o autor (vida, obra), o lugar (país ou região), sobre a época onde se situa a acção, ou podes investigar sobre a música do mesmo período, ou sobre objectos, etc. Este não é um projecto de investigação. Trata-se de encontrar informação que ajude a entender melhor o livro.	
O que investiguei	O que descobri
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____

Fonte: Sousa, Otilia. (2007:61).

Na nossa ótica, será com base no que o aluno descobre após o acto de leitura que, com ajuda do professor, poderá interpretar a obra literária, integrando, entre os diferentes sentidos, o histórico e o antropológico.

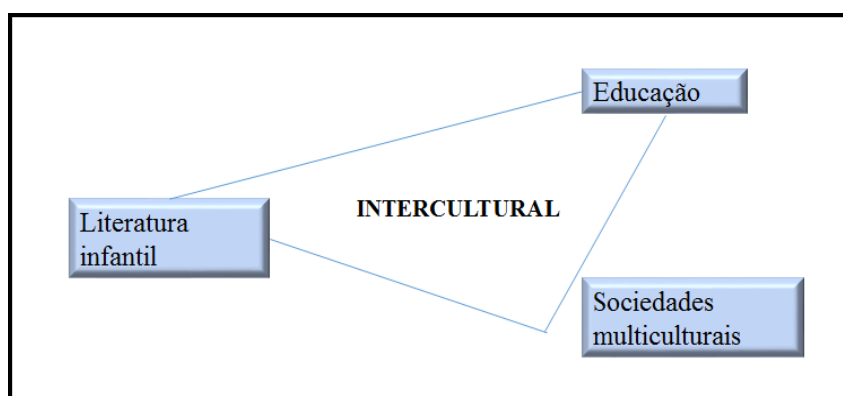
Horellou-Lafarge e Segré (2010:89) lembram que a leitura de obras literárias é legitimada pelo sistema escolar. Na ótica das autoras, este sistema, durante o séc.XX, foi estabelecendo um modo de leitura culto para os alunos do último ano do Ensino Secundário. Essa leitura baseia-se na linguística e na semiótica – centrando-se na forma do texto e na interpretação. Para as autoras, as actividades de leitura também dependem do meio em que a Escola e os professores se encontram inseridos, bem como o meio social e a origem dos alunos.

Num estudo sobre Educação Cultural e Literatura Infantil, realizado por Morgado e Pires (2010:92), os textos escolhidos para leitura em contexto escolar têm em vista deixar algum legado político ou cultural a fim de regularem o comportamento ou o conhecimento. As autoras afirmam que “ao ler sobre realidades ficcionais interiorizam-se práticas sociais ‘naturalizadas’ como óbvias ao nível dos papéis” dos personagens. Distinguem níveis de aprendizagem da leitura literária e do saber da cultura real, mas afirmam que a leitura literária contribui para o enriquecimento da compreensão de si e do outro a partir das representações constantes dos textos.

Nesse trabalho, as autoras referem-se ainda à importância em se desenvolver uma pedagogia centrada na literatura multicultural, devendo escolher, para o ensino, um conjunto de obras que permitam ensinar-se tanto a cultura da maioria, como a das minorias. Defendem também a necessidade de se instituir práticas pedagógicas que contenham os modos de ler esse conjunto de textos, uma vez que não é apenas por conterem diferentes representações culturais que poderão promover a interculturalidade; é importante que a escolha de textos seja aliada a práticas pedagógicas. Além disso, indicam modelos para a leitura crítica e práticas de leitura direcionadas.

Inspiradas nos modelos de Leite e Rodrigues (2009) e Botelho e Rudman (2009) Morgado e Pires (2010:107), apresentam a seguinte proposta:

Figura 1– Práticas de leitura para promover a Educação Intercultural



Fonte: Morgado, Margarida e Pires, Maria da Natividade (2010:107).

Em síntese, a leitura, orientada ou não, pressupõe uma construção de sentidos com base no objeto lido. Este, por sua vez, tem um impacto sobre o leitor, dependendo de vários fatores: o seu conhecimento ou leituras anteriores, o seu grau de escolarização, a

sua condição social, as tradições ou modelos de interpretação do que lê, entre outros. O objeto literário em si, depois de lido, tem efeitos sobre o leitor. É daí que aceitamos a possibilidade de se poder formar uma consciência cultural nos leitores a partir de um cânone literário multicultural, porque a Sociologia da Leitura, nomeadamente, fornece estratégias para o fazer.

III.4 Efeitos da obra literária sobre o leitor

A problemática dos efeitos que a obra literária pode causar no leitor é aprendida em uma parte dos Estudos Literários que se designa de Teoria da Recepção, como anteriormente referimos. Holub (1984:53-106) e Gonçalves e Bellodi (2005:33;194-195) defendem que Hans Jauss e Iser Wolfgang são os principais proponentes desta questão. Costa (2011)⁷⁴ considera a existência de vários autores que se dedicaram ao estudo da recepção, nomeadamente Roman Ingarden (1931), Roland Barthes (1937), Hans Jauss (1967), Wolfgang Iser (1976), Stanley Fish (1980) e outros. Segundo a autora que temos vindo a mencionar, a Estética da Recepção surgiu a partir da teorização de Hans Jauss (1927-1997). A autora refere ainda que:

enquanto Jauss centraliza seus estudos na fenomenologia da resposta pública ao texto, o teórico alemão, Wolfgang Iser (1926-2007), busca respostas para as suas indagações no ato individual da leitura. A conceção teórica elaborada por Iser (1996), a Teoria do Efeito, tem a sua origem nos estudos de Roman Ingarden (1893-1970) e, como o próprio nome diz, analisa os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura. Iser (1996) privilegia a experiência da leitura de textos literários como uma maneira de elevar a consciência ativamente, realçando o papel da mesma na investigação de significados. Costa (2011)⁷⁵.

Sobre os estudos da recepção de textos importa referir que, no entender de Holub (1984:xi), as teorias em torno da recepção de textos são discutíveis e não existe unanimidade nas propostas dos investigadores que estudam essa questão. Para o autor, a falta de consenso pode dever-se ao conceito em si. Uma outra discussão em torno desta temática, na sua ótica, encontra-se ligada à diferença entre recepção e resposta ou efeito que um texto pode causar nos seus leitores. Não ficará claro se esses conceitos devem ser separados, isto porque se tem afirmado que a diferença se centra no facto de que a

⁷⁴ Cf. <http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teorias_efeito.pdf>. (Consultado em fevereiro de 2014)>.

⁷⁵ Idem.

recepção está relacionada com o leitor, enquanto o efeito tem a ver com aspetos textuais. Ainda assim, segundo o autor, essa explicação não é satisfatória.

Ao explicar essa lacuna, Holub (1984:xii) refere que, nas décadas 60 e 70, a Escola Alemã preconizava a utilização do termo *wirkungsgeschichte* - “história do impacto” do texto ou do autor e a diferença entre *rezeptionsgeschichte* - “história da recepção” ou *wirkungsästhetik* (estética do efeito ou resposta) e *rezeptionsästhetik* (estética da recepção). Na sua perspetiva, o conceito Teoria da Recepção⁷⁶ abarca as ideias preconizadas por Hans Jauss e Wolfgang Iser, sendo que Jauss estuda a estética da recepção e Iser a resposta crítica do leitor. No dizer de Holub, Jauss e Iser respondem com métodos diferentes aos predecessores e circunstâncias que enquadram a questão da influência do texto sobre o leitor. Enquanto Jauss se preocupa com o macrocosmos da recepção, Iser dedica-se a estudar o microcosmos da resposta ao texto.

Ambos os autores colocam o leitor no centro das atenções da análise literária, aliando o social ao histórico e os textos podem ser reconstruídos a partir do entendimento do seu leitor, com base no conhecimento que possuem da obra. Esta concepção coloca o leitor no centro da análise da obra literária, embora não eclipsando a figura do autor. Contrariamente a este tipo de abordagem, encontram-se os formalistas russos que defendem que a obra de arte literária vale por si e que o leitor só tem de a ler, sem participar na reconstituição de sentidos. Similarmente a esta ótica encontra-se a dos estruturalistas franceses que abordavam a obra de arte literária na perspetiva do contexto de produção (estruturas e contexto) e do autor. Além desta visão, existe a da escola marxista que defende que a obra de arte reflete fenómenos sociais. Esta proposta não se preocupa com a questão estética da obra.

Ao mencionar os efeitos da obra literária, Jauss (1993:35-48) advoga uma teoria, baseada na historiografia literária e interpretação do texto, na qual o conceito teórico mais importante é o horizonte de expectativa do leitor.

No que respeita à interação entre o texto e o leitor, Iser (1999:97) diz que “a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo”. Entende existir, na atividade de leitura, uma relação na qual o leitor e o texto

⁷⁶ Citando Holub (1984: xii), “reception theory refers throughout to a general shift in concern from the author and the work to the text and the reader. It is used, therefore, as an umbrella term and encompasses both Jauss and Iser’s projects as well as empirical research and traditional preoccupation with influences”. Holub (1984:xii); traduzindo, a teoria da recepção refere-se à mudança de preocupação com o autor para o texto e o leitor. Ela é, por isso, utilizado como um termo genérico que abrange as propostas de Jauss e Iser, na investigação empírica e preocupação tradicional com a influência do texto.

interagem reciprocamente de modo especial. Segundo o autor, esse processo de interação é explicado pela psicologia social e pela pesquisa psicanalítica da comunicação.

Baseando-se nos estudos de R.D. Laing e H. Phillipson e A.R. Lee, Iser (1999:99-101) aborda a questão da interação entre texto e leitor, afirmando que a interpretação que fazemos sobre os outros advém das relações interpessoais⁷⁷ que estabelecemos. Assim, em seu entender:

temos experiências dos outros à medida que conhecemos nosso comportamento e o dos outros. Mas não temos experiências de como os outros nos experimentam, ou seja, de que tipo é a experiência que os outros adquirem em relação a nós [...]. A interação diádica ganha vida apenas pelo facto de sermos incapazes de experimentar a experiência do outro, incapacidade essa que nos impulsiona a agir. Ao mesmo tempo que se evidencia o alto grau de interpretação que domina e regula a interação. Iser (1999:100-101).

Para os efeitos desta pesquisa, assumimos que a abordagem do texto literário irá utilizar uma conceção que respeita a literariedade do texto literário, bem como o facto de este utilizar uma linguagem simbólica. A par disso colocamos a função social que a literatura desempenha, o que implica que consideraremos a historicidade do texto e as representações culturais neles existentes. Esta é uma opção que assenta em pressupostos da função social do texto.

Ao sugerir que, num texto literário, o leitor aprenda a conhecer as representações culturais de outros grupos étnicos diferentes do seu, não descuidamos o facto de estarmos a fazê-lo com recurso a um objeto com especificidades especiais, o texto ficcional. Atendemos, também, ao facto de que as culturas, por característica, são dinâmicas, universais e regionais⁷⁸. Assim, assumimos que o valor simbólico dos textos literários ou as representações culturais que os textos possam conter sejam aceites como método para despertar o leitor para o conhecimento da sua e de outras culturas, sem levar em conta a vida do autor e sem considerar factuais as afirmações de personagens. Só depois de assente a ideia de que os elementos que a obra contém pertencem a um universo ficcional é que os alunos, a partir de práticas pedagógicas ligadas à Sociologia da Leitura, podem

⁷⁷ Pretendendo compreender o efeito do processo de formação dos alunos dos 11º e 12º anos do ESG recorremos aos princípios do ISD, a fim de colmatar a lacuna mencionada por Holub (1984:xi). Assim, a corrente do ISD foi introduzida, neste trabalho, de modo a esclarecer de que maneira é que o texto literário poderá, através de processos de formação, funcionar como impulsionador da transformação de mentalidades.

⁷⁸ Recordamos que Albó (2005:16; 22) considera culturas particulares aspetos como: hábitos, modos de fazer, sotaque, modos de agir e comportamento.

ser sensibilizados para estas novas abordagens. Para tal, deve-se recorrer no mínimo a duas etapas, designadamente a que reconhece o objeto de análise como pertencente a um universo ficcional e a que através do estímulo à imaginação cria condições de aprendizagem que sejam transformadoras a partir do texto lido.

Neste capítulo, abordámos diferentes tradições de análise do texto literário e aceitamos a ideia de que este pode ser analisado como recurso para estimular o conhecimento ou sentimento de pertença a um grupo com base em propostas pedagógicas centradas na Sociologia da Leitura. Como se pode ver na epígrafe deste capítulo, a literatura encontra-se profundamente ligada à sociedade e à cultura, fornecendo elementos para um diálogo comunicacional entre ela e a sociedade. A par disso, concordamos também com a ideia de Cavacas (1994:62-63) de que a análise literária pode ser realizada considerando as dimensões sintática, semântica e pragmática; para esta pesquisa, escolhemos esta última dimensão.

Interessa-nos igualmente a referência de Ceia (1999:13-15), que assume ser importante que os estudos literários extrapolem o pressuposto tradicional de que a obra de arte deve apenas ser analisada tendo em conta o predefinido pela teoria literária. Para nós, a interpretação dos diferentes sentidos da obra pode socorrer-se de outras áreas de estudo como a Antropologia e a História, sem alterar o sentido de crenças descrito, nem do próprio texto. Por isso é que para a análise literária julgamos, a partir da ideia de Ceia (1999:21), ser imprescindível fazer a explicação dos diferentes sentidos e estabelecer uma dialética entre a compreensão e a explicação de sentidos, mencionando as crenças estudadas e estabelecendo outros tipos de interpretação.

A partir destes pontos de vista e dos que estudámos na temática da receção do texto, podemos afirmar que, uma vez que o texto literário afeta o leitor (Iser:1999:97) e que o texto eleva a sua consciência, modificando a sua visão do mundo, a partir das expectativas a que este fica sujeito (Jauss:1993:67), é nosso entendimento que se podem criar práticas pedagógicas que permitam estimular o leitor para o conhecimento de diferentes culturas e daí partir-se para a criação de uma consciência cultural, realizada com recurso ao texto literário.

Existem diferentes modelos que permitem realizar essas práticas, mas a sua escolha depende dos leitores visados. As que encontramos, no âmbito desta pesquisa, têm a ver com a literatura infantil e juvenil. Os modelos utilizados deverão ser acompanhados

de interpretação literária que, de forma coesa, integrem, na interpretação literária, a análise das culturas constantes do texto. É nesse sentido que, a partir dos modelos que estudámos, criámos uma proposta que permite analisar textos literários a partir de uma perspectiva que vá ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

Assim, foi com base em Cavacas (1994:62-63) e Ceia (1999:21) autores mencionados neste capítulo, que formulámos uma proposta de modelo de análise de obras literárias de cariz etnográfico. Este modelo poderá ser utilizado em práticas pedagógicas que pretendam formar uma consciência cultural, considerando um cânone multicultural, centrado na Educação Intercultural.

Capítulo IV

Desenvolvimento da Interculturalidade: estratégias, técnicas, métodos e metodologia

Este capítulo inclui o quadro teórico pelo qual nos orientámos para realizar a presente pesquisa, as técnicas escolhidas para a investigação, a metodologia e os instrumentos de análise, nomeadamente o tipo de documentos utilizados para a recolha de dados e modelos de questionário.

IV.1 Quadro teórico

Um dos desafios colocados à Educação Multicultural – EM em Moçambique é o de desenvolver práticas educativas que discutem abertamente as diferenças culturais. Tencionando contribuir para esse debate, através de estratégias ligadas à Educação Intercultural – EI⁷⁹, a tese que colocámos remeteu-nos para as áreas de conhecimento dominantes que a seguir descrevemos.

São elas os Estudos Culturais⁸⁰, que abordam a interculturalidade, princípio centrado no conhecimento e no enriquecimento entre culturas, o que depende da pré-disposição em haver trocas entre indivíduos de culturas diferentes e a EM, como prática que educa para o conhecimento multicultural.

A área de Estudos Culturais é caracterizada por ser interdisciplinar e transdisciplinar e utiliza metodologias de interpretação que permitem estudar a cultura na sua relação com práticas culturais, tal como o afirmam Ribeiro e Ramalho (2001:68), citando Culler (1997) e Grossberg *et al.*, Culler (1997:46-47) refere haver controvérsia sobre a questão, o que significa que esses estudos ainda não são conclusivos.

De acordo com Nelson *et al.* (2009:9; 27) os Estudos Culturais não têm uma

⁷⁹ Não tendo encontrado estudos centrados diretamente na EI, em Moçambique, analisámos as estratégias colocadas no âmbito da EM, a fim de compreendermos o trabalho já realizado e percebermos que desafios são colocados, nessa área, bem como que trabalho carece ser realizado no âmbito da EI.

⁸⁰ Ferreira (2003:31-32) defende que os Estudos Culturais têm estado a desenvolver-se nos últimos anos. A autora diz que foram introduzidos nas universidades inglesas em 1963. Para ela, esta área de estudos aborda temas ligados à Pedagogia, Género e Sexualidade, Nacionalidade e Identidade Nacional, Colonialismo e Pós-colonialismo, Raça e Etnicidade, Cultura Popular, Ciência e Ecologia, Instituições Culturais, Cultura, História, entre outros. Refere também que os Estudos Culturais analisam as práticas culturais em função das relações de poder, mas adotam uma metodologia específica para cada estudo, dependendo dos objetivos que se pretenda implementar.

metodologia distinta, estatística, etnometodológica, ou textual, que possa ser reivindicada como específica da disciplina. Segundo os autores, este tipo de estudos também se têm dedicado à compreensão da cultura popular, aproveitando outros campos para produzir um tipo de conhecimento útil para a interpretação de textos. Foi igualmente nessa ótica que assentou este estudo, a de encontrarmos elementos para a compreensão da cultura através de textos literários.

Esta pesquisa assenta ainda sobre os Estudos Literários que fornecem premissas para estudar o cânone e o *corpus* literário. A partir desta segunda área de conhecimento, o cânone e *corpus* literário foram abordados na perspectiva da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção. Isto porque a Sociologia da Leitura permite a interferência de mediadores no processo de leitura, por colocar o leitor como parte central do processo de leitura. Ambas abordam a interpretação como prática que relaciona o leitor e o texto.

Sagrilo (2007:104) defende que a Sociologia da Leitura⁸¹ se centra na pesquisa de fatores que levam um leitor a ler determinada obra literária, que pode ser de índole socioeconómico, familiar, escolar, religioso, entre outras. Para a autora (2007:1004), estudos desta natureza supõem que a presença de mediadores é fundamental no processo de leitura.

Já a Teoria da Recepção do Texto Literário, preconizada por Jauss e Iser, analisa a influência e efeitos que o texto literário pode causar no leitor. Ambos enfatizam a importância do leitor na análise literária. Jauss (1993:67) discute a estética da recepção, baseada no conceito horizonte de expectativa e refere que a obra literária coloca no leitor uma probabilidade acerca do meio e do fim a que se destina.

Além disso, (1993:105) afirma que a função social da literatura pode ser reconhecida a partir do momento no qual o leitor, em contacto com o texto literário, alimenta o horizonte de expectativa que intervém na sua experiência do quotidiano, orientando ou modificando a sua visão do mundo, o que interfere no seu comportamento social, dependendo da sua experiência como leitor.

⁸¹ A partir de Horellou-Lafarge e Segré (2010:45-70) e de Rêgo (2013) [cf. informação completa na bibliografia] obtivemos a síntese de que as pesquisas da Sociologia da Leitura apontam para o estudo de temas como 1) os suportes de leitura, a saber: a história do escrito (da cultura oral à cultura escrita: sistemas de escrita), as técnicas de fabricação do livro, os ofícios do livro (livreiro, impressor, editor, vendedores, autores), a industrialização do livro, os novos suportes (meio digital); 2) as instituições e a leitura: a Escola, a Igreja, o Estado, a censura, as políticas do livro e da leitura; 3) O ensino da leitura: a aquisição da leitura, os tipos de leitor, a formação do hábito/gosto; 4) as práticas culturais e a leitura: o acesso ao livro, os objetos de leitura, as categorias de leitores, os usos da leitura (profissional e de entretenimento).

Horellou-Lafarge e Segré (2010:140-142) defendem que para Jauss a maneira como o leitor se apropria do texto e o interpreta dependem do seu horizonte de expectativa, que pode ser distinguido nas seguintes categorias: horizontes literários de expectativa (caracterizados pelas leituras literárias realizadas anteriormente pelo leitor); expectativas concretas (que dependem do que lhe interessa ler, das suas necessidades e experiências) e, por fim, dos códigos socioculturais (que têm a ver com valores, normas e gostos do leitor).

As autoras (idem:142), baseando-se em Jauss, afirmam que este autor se refere à existência de três tipos de obras: as que satisfazem as expectativas do público, (confirmando os seus hábitos e experiências), as que rompem com o horizonte de expectativas do público, (fazendo com que este as rejeite, por não serem consentâneas com as suas experiências) e as que abrem novos horizontes ao público, pelo facto de quebrarem preconceitos e mostrarem novas concepções do mundo.

Iser (1999:97-99) baseia a sua investigação na “resposta crítica do leitor” e advoga que existe uma interação entre texto e leitor. Assim, analisando os efeitos que a obra literária pode causar no leitor, defende a existência de lugares vazios no texto literário. Na sua ótica, no âmbito da interação texto e leitor, esses lugares podem ser preenchidos a partir da leitura e da imaginação do leitor, que lhes atribui outros sentidos.

Quer dizer que a leitura de diferentes pessoas pode resultar na atribuição de sentidos diferentes à obra. No entanto, esses sentidos são condicionados pelas regras do texto que por um lado são ficcionais e, por outro, são contextuais e estruturados pelo autor. O preenchimento⁸² desses lugares vazios pelo leitor indu-lo a agir dentro do texto, preenchendo, através da sua imaginação, o não-dito ou o omitido pelo autor: “o leitor precisa reformular o texto formulado para poder incorporá-lo” (Iser:1999:129). Essa ação é controlada no entanto pelo próprio texto.

Acrescenta que é possível descrever em que condições a interação texto e leitor ocorrem, mas a teoria literária ainda não forneceu métodos que permitam estudar as diferenças ou semelhanças nas quais a interação acontece, algo que na sua ótica é explicado por modelos de interação desenvolvidos pela psicologia social. Iser avança

⁸² Em Iser (1999:108-109), verifica-se que o autor postulou o termo “lugares vazios” a partir dos “lugares indeterminados”, termo cunhado por Ingarden. Na sua ótica, ambos resultam da indeterminação do texto, mas desempenham funções diferentes. Enquanto os lugares indeterminados distinguem o objeto intencional da obra de arte de outras definições de objeto, os lugares vazios não complementam o texto, mas são uma combinação feita pelo leitor a partir da sua imaginação.

com exemplos de propostas de influência que se podem estabelecer entre indivíduos e de interação texto e leitor, que implicam a projeção da obra literária pelo leitor. Tanto uns como os outros são úteis, mas não são operacionais para o que julgamos ser pertinente utilizar no nosso trabalho; pelo que decidimos privilegiar a interpretação do texto, aceitando as limitações da sua natureza ficcional.

Porém, lembramos que apesar de o texto ser ficcional e de os sentidos serem controlados por ele, a imaginação do leitor pode ser estimulada no sentido de relacionar símbolos ou representações culturais que este aborde, com outros que já conheça. Afinal, mesmo estando a ler um texto literário, cuja temática ou personagens façam menção a Angola, por exemplo, quando, no mesmo texto, se ler *mapiko*, *marrabenta* ou *zhore*, estas referências, por remeterem para o contexto moçambicano, respetivamente para os grupos étnicos maconde, tsonga, e bitonga, poderão, através de práticas educativas, orientar a imaginação do leitor por referência a esses grupos étnicos. A partir daí, o leitor pode ser estimulado para se predispor a trocas culturais sobre o que conhece e sobre o que pode receber do outro num intercâmbio sem sobreposição de culturas.

Herdeiro (1980:45) defende ser necessário valorizar e orientar a leitura e a análise crítica dinamizando reflexões que mostrem a importância do livro no conhecimento da cultura. No dizer da autora, a prática da leitura, com a mediação da Escola, deve definir ações continuadas que, através da compreensão escrita, estimulem a criação de uma consciência cultural. Além disso, deve-se orientar a leitura para escolhas que satisfaçam os gostos dos alunos e que sejam praticadas em outros contextos para além das aulas de Português, por exemplo em espaços diversificados e atraentes.

Não contestamos a existência de limitações metodológicas que permitam regionalizar um texto. Aliás, tal como ficou antes referenciado, no âmbito do seu trabalho o escritor pode ser tão universal quanto nacional. Porém, para se criar uma consciência cultural a partir do texto literário, podem ser escolhidos textos cujo horizonte de expectativa estimule o conhecimento de visões do mundo, no caso, o conhecimento de culturas de diferentes grupos étnicos moçambicanos.

No tocante à delimitação de fronteiras das literaturas, ou à caracterização da literatura, considerando a sua territorialização, Cunha (2005:310-312) alerta-nos para o facto de que procurar características nacionais ou particulares das obras literárias é analisar a literatura a partir de um elemento que lhe é extrínseco (a língua, fatores geográficos e

etnológicos), contrapostos aos valores intrínsecos (o género literário, a forma, o tema e motivos). Quanto a esta questão, refere ser problemática a delimitação da literatura considerando determinada nacionalidade, uma vez que a identidade nacional é caracterizada por identidades em diálogo ou relacionadas umas com as outras. Além disso, afirma ainda que o recurso a uma perspectiva universalista também tem os seus problemas, dado que, na sua ótica, as literaturas são portadoras de aspetos particulares de cada lugar, contexto ou tempo histórico, pelo que não podem ser analisadas de forma automática, dado que refletem o comportamento humano.

Contrariando esta suposta lacuna metodológica, apresentada por Cunha (2005:310-312), Diamond (1989:435) defende que através da literatura se pode conhecer a cultura, os valores, os costumes, a estrutura social, as questões políticas, os conflitos e a transformação histórica de determinada sociedade. Para este autor (idem:435), a literatura pode revelar-nos de que modo é que a história e a cultura de um povo dialogam e de que forma é que modificam e são modificados pela sociedade e pelas vidas das pessoas. Em síntese, o autor (idem:435) defende a ideia de que a literatura pode providenciar elementos que permitam conhecer uma sociedade.

Ao advogarmos que a interculturalidade possa ser estimulada a partir de práticas pedagógicas decorrentes da análise do texto literário, temos presente o princípio de Ingarden (1979:39-40) que sugere que os espaços e objetos constantes de uma obra literária nunca deverão ser imputáveis a uma realidade existente. Este autor defende, por um lado, que o escritor, as suas vivências e a sua origem não deverão ser considerados na análise da obra literária, tão pouco a existência e estados psíquicos do leitor.

Quanto à interpretação de textos, importa referir que:

[...] Na análise textual], deve-se instituir não uma relação falaciosa de pertença mas de conjunção: filosofia e literatura, psicanálise e literatura. Nesta relação reformulada, nenhuma das premissas prevalece sobre a outra e cada uma afecta a outra de modo singular. Esta reformulação é da maior importância para a didáctica do texto literário: não mais se deve recear o reenvio para a filosofia, por exemplo, para salvaguardar a suposta integridade ou castidade da literatura, mas deve-se sim trazer a filosofia na faixa paralela à que corre a literatura. Há toda uma revolução nesta proposta, que, não sendo nova e original⁸³, jamais foi compreendida entre nós, [mas que enriquece a prática hermenêutica]. Ceia (1999:20)

Neste sentido entendemos que a análise das representações culturais nos textos

⁸³ Entendemos que o que o autor sugere pode ter relação com a desconstrução.

literários deve basear-se também no conhecimento da Antropologia Cultural e da História.

Este quadro teórico ajudou-nos a encontrar modelos e justificação para desenvolvermos o ensino do texto literário. Os Estudos Culturais prestam subsídios, neste quadro, a partir da interpretação ou conhecimento da cultura em contexto real.

A Sociologia da Leitura, por advogar a interferência da Escola como transformadora de mentalidades, e a Estética da Recepção, por colocar o leitor como o principal ator na descodificação de um texto, permitem-nos encontrar estratégias para incentivar os alunos para uma consciência das diferenças culturais, estimulando-os a predispor-se para a troca de experiência e para reconhecerem a existência de igualdade de estatutos culturais, sociais e políticos entre a sua e as outras culturas.

Esse estímulo pode basear-se na influência e nos efeitos que um texto literário pode causar nos alunos, bem como na procura de diferentes sentidos a partir deste. Quer dizer que a Escola pode escolher um *corpus* literário que alimente o horizonte de expectativas dos alunos e que lhes permita:

- a) confirmar ou visitar o conhecimento sobre a sua cultura;
- b) romper com os preconceitos sobre a sua e a cultura do outro;
- c) abrir para novas concepções culturais.

Além disso, os textos escolhidos deverão ser suscetíveis de:

- d) estimular a imaginação do aluno para a busca de diferentes sentidos do referido *corpus* literário;
- e) contribuir para a reflexão sobre questões literárias, mas também sobre o conhecimento histórico, antropológico, cultural ou histórico que esses textos transmitem.

No tocante à interpretação, sem estabelecimento de determinismos antropológicos ou históricos e acautelados sobre a literariedade do texto literário, os alunos podem ser ensinados a efetuar o levantamento de representações culturais no *corpus* literário: costumes, hábitos, mitos, crenças, rituais, símbolos, sentimentos, valores, atitudes, comportamentos do outro para interpretá-los de forma pragmática⁸⁴, considerando fatores

⁸⁴ Mais adiante, nesta pesquisa, apresentamos esse modelo de análise, elaborado a partir de pressupostos preconizados por Geertz (2008:3-21) no tocante à análise e interpretação de culturas.

literários (género literário, temática, entre outros, e os extraliterários (Antropologia Cultural e História), até porque a Sociologia da Leitura tem em conta a comunidade e as experiências do leitor.

O que afirmamos extrapola o preconizado pelos Estudos Literários, mas é uma discussão inadiável nomeadamente por ser atual. Na ótica desta pesquisa, isso pressupõe que o *corpus* literário selecionado contenha os conteúdos necessários no domínio das diferentes formas de diversidade cultural e étnica.

Como nos referimos, ao basearmos a nossa pesquisa na mediação da leitura pela Escola, não pretendemos que se faça um adestramento ou se trace alguma ideologia vinculada à interpretação do texto. Também não pretendemos aplicar o modelo ideológico de criação de nação literária moçambicana como seja no quadro da poesia de combate, que existiu em Moçambique, pois a nossa proposta não é extensiva à produção de texto. É nosso objetivo principal contribuirmos para a constituição de modelos de relacionamento entre pessoas de diferentes culturas, preservando-se as diferenças culturais e estimulando um intercâmbio cultural reciprocamente enriquecedor a partir da produção literária já existente em Moçambique e estudada em âmbito escolar.

IV.2 Técnicas de investigação

A nossa pesquisa foi realizada com o intuito de discutirmos o *corpus* literário reservado aos alunos dos 11º e 12º anos do ESG, dentro deste quadro teórico. Para tal, utilizámos como método um estudo de campo.

Referindo-se ao trabalho de campo, Yin (1998:109) defende ser importante juntar evidências para se acompanhar a pesquisa, em virtude de se obter assim um melhor esclarecimento sobre o assunto em análise. Nesse sentido, afirma serem seis as fontes distintas a serem usadas: documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos. O estudioso propõe que, apesar de se utilizarem diferentes fontes, elas devem estar ligadas ao mesmo conjunto de factos, cujo encadeamento deve ser feito a fim de se chegar a alguma conclusão. Assim, considerando a proposta deste autor, foram as seguintes as fontes de análise utilizadas para a recolha de dados deste trabalho:

a) Documentos:

1. Bibliografia científica diversa, tal como se pôde constatar no capítulo da revisão bibliográfica, por fornecer dados sobre o Estado da Arte relativos ao tema em estudo.
2. Lei nr. 6/92 de maio, por regulamentar o Sistema Nacional de Educação - SNE do qual fazem parte os 11º e o 12º anos.
3. Plano Estratégico de Educação e Cultura, referente aos anos compreendidos entre 2006 e 2010-11, por conterem a estratégia de atuação a ser seguida no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.
4. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG para os 11º e 12º anos; o Programa de Ensino de Língua Portuguesa – PELP, o Manual de Sugestões de Leituras – desses anos de ensino⁸⁵ e os Manuais de Ensino de Língua Portuguesa – MELP⁸⁶, por veicularem o cânone e o *corpus* literário obrigatório para os 11º e 12º anos.

b) Entrevistas:

1. Questionário aplicado aos alunos dos 11º e 12º anos do ESG, com o intuito de analisarmos as formas de interpretação de interculturalidade, a partir das representações culturais constantes do *corpus* literário obrigatório, mapearmos essas representações culturais no corpus literário de leitura obrigatória dos 11º e 12º anos, verificarmos de que forma é que este é utilizado enquanto meio que pode estimular a interculturalidade.
2. Questionário aplicado a uma responsável pela planificação curricular da disciplina de Língua Portuguesa e outro a uma autora dos MELP para os 11º e 12º anos, a fim de analisarmos as formas de interpretação neste quadro de referência por parte de intervenientes do processo educativo.

⁸⁵ Elaborados pelo INDE, organismo tutelado pelo Ministério de Educação. O PELP e o MSL também são da autoria do INDE. Estes contêm o cânone e o *corpus* literário destinado aos anos em estudo. Consultámos uma das responsáveis do INDE e alguns professores de Língua Portuguesa que referem que os professores do ESG são obrigados, pelo Ministério da Educação, a utilizar o cânone e o *corpus* literário recomendados no PELP e no MSL. No entanto, pelo que pudemos verificar durante a pesquisa, o Ministério da Educação permite que o mercado livreiro elabore Manuais de Ensino autonomamente, desde que respeitem o cânone literário por si preconizado nos programas de ensino.

⁸⁶ Elaborados por editoras independentes.

3. Entrevistas a um grupo de nativos dos diferentes grupos étnicos estudados nesta pesquisa, de modo a verificarmos a cultura local para a qual remetem as representações culturais sugeridas na nossa proposta de cânone literário multicultural.

c) Observação direta:

para além de termos estado em campo para colher os dados de pesquisa, através dos questionários realizámos uma observação direta do processo educativo de ensino de Língua Portuguesa, tanto em salas de aulas como em conversas informais com docentes de Língua Portuguesa e em conversas com a Diretora do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação – INDE, o que nos permitiu inteirarmo-nos melhor sobre o contexto e condições nas quais decorre o ensino do texto literário na disciplina de Língua Portuguesa.

IV.3 Metodologia

Dois tipos de abordagem foram considerados válidos para recolher e analisar os dados da presente pesquisa, a qualitativa e a quantitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006:15-21) a metodologia qualitativa era utilizada nas áreas da Sociologia e da Antropologia, no início do séc. XX, a fim de se estudar grupos humanos, seus costumes, hábitos ou culturas, ou seja, a fim de se entender o outro. Segundo os autores, passado pouco tempo essa metodologia começou a ser utilizada em outras áreas do saber. É portanto um método inter e transdisciplinar que vai desde as Ciências Humanas à Física. Para os autores, a pesquisa qualitativa integra:

uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas conferem. Denzin e Lincoln (2006:17).

Os autores acabados de citar defendem ainda que o método qualitativo utiliza diferentes meios para a recolha de dados empíricos, nomeadamente estudo de caso, experiência pessoal, introspeção, história de vida, entrevista, artefactos, textos e produções culturais, textos obrigacionais, históricos, interativos e visuais.

Similarmente a essa perspectiva, Guerra (2006:62) refere que a abordagem

qualitativa permite compreender um fenómeno estudando-se o conteúdo da linguagem ou discurso proferido por sujeitos socialmente significativos, a fim de se compreender o fenómeno a que esses indivíduos estão sujeitos, utilizando-se um quadro lógico-dedutivo. A autora acentua que a análise compreensiva pode ser desempenhada a partir de três funções: a analítica, a expressiva e a exploratória. A primeira função permitiu-nos analisar o cânone e o *corpus* literários consignados aos 11º e ao 12º anos e a terceira função possibilitou-nos realizar entrevistas exploratórias⁸⁷, capazes de nos dar um melhor entendimento sobre o fenómeno em pesquisa. Para a autora, esta terceira função fornece ao pesquisador as linhas de força de determinado fenómeno desconhecido, devendo este utilizar uma diversidade de interlocutores. Assim, segundo ela, o estudioso poderá encontrar hipóteses explicativas sobre o fenómeno em análise que deverão ser complementadas pelo método escolhido: qualitativo ou quantitativo.

Para Guerra (2006:33-34), o método qualitativo integra a metodologia compreensiva que se subdivide em 3 tipos, a saber: ilustrativa e lógica causal; restitutiva e hiperempírica e analítica e reconstrutora do sentido⁸⁸. Esta última posição foi levada em consideração por, segundo a autora:

[Dar] relevo à prática discursiva na esfera social, isto é, às formas de utilização da linguagem. Através da análise do conteúdo, pretende-se compreender a racionalização das práticas quotidianas através de determinados tipos de enunciados de linguagem comum. (Guerra, 2006:27).

No que à recolha de dados diz respeito, demos voz a sujeitos socialmente significativos do processo educativo: alunos dos 11º e 12º anos, a uma responsável pela planificação curricular e a uma autora dos MELP dos 11º e 12º anos da disciplina de Língua Portuguesa. Para validar as representações culturais que colocámos na nossa proposta de cânone literário multicultural, entrevistámos um grupo de pessoas nativas de

⁸⁷ O princípio da interculturalidade em Moçambique não é desconhecido, mas tal como referimos anteriormente, ainda existem tabus relativamente à sua análise ou discussão. Além disso, não encontramos um estudo que avalie os efeitos resultantes de práticas pedagógicas que abordam o texto literário como meio para estimular a interculturalidade. Não encontramos também um estudo que avalie o agir dos alunos ou a representação desse agir, após a formação a partir do texto literário. O nosso estudo é também exploratório por assentar num questionário criado especificamente para esta pesquisa.

⁸⁸ Guerra (2006:31) defende que a postura analítica e de reconstrução de sentido são utilizadas em paradigmas etnometodológicos e interaccionistas. No seu dizer, esta metodologia é também designada de etno-sociologia e baseia a sua pesquisa no inquérito de terreno, centrado em métodos inspirados na análise etnográfica e utilização da observação como técnica. A autora alvitra que uma das formas de se comprovar se uma generalização é derivada da etnometodologia é multiplicar os terrenos de observação, para se ter em conta a diversidade do fenómeno em análise, o que pode ser feito através de entrevistas e de modelos de análise de conteúdo.

cada grupo étnico analisado neste trabalho. Os documentos orientadores do processo educativo, bem como as perguntas abertas desses questionários foram analisados qualitativamente, o que significa, em termos de abordagem científica que, neste caso, fizemos uma reconstrução do sentido considerando um quadro lógico-dedutivo. No seguimento das respostas dadas pela comunidade académica entrevistada e dos significados que foi possível reconstituir durante a pesquisa, através da observação direta, este método permitiu-nos compreender de que modo é que a Escola fomenta a interculturalidade. (Deve referir-se que o questionário foi criado pela autora desta tese).

Para Denzin e Lincoln (2006:23), a metodologia quantitativa permite investigar os fenómenos tendo em conta o volume, a quantidade ou a frequência com que ocorrem, buscando-se sempre relações causais entre variáveis. Para Creswell (2003:153) no âmbito da aplicação deste tipo de método, pode-se utilizar um inquérito que permita compreender a correlação entre as variáveis escolhidas neste tipo de instrumento, respondendo às questões e hipóteses de pesquisa. O instrumento usado pode ainda analisar as tendências, opiniões e atitudes dos entrevistados servindo-se de uma amostra populacional.

No nosso estudo, como método de recolha de dados, utilizámos a estratégia de “aglomeração concorrente” ou *concurrent nested strategy*, advogada por Creswell (2003:218- 222), que é um modelo misto que preconiza a recolha de dados qualitativos e quantitativos em simultâneo. Segundo o autor, a análise desses dados pode ser realizada sem se dar prioridade a nenhum dos métodos, embora a sua apresentação possa ser feita em momentos separados. Esta é uma estratégia que serve para estudar diferentes grupos ou níveis profissionais. Além disso, de acordo com o mesmo autor (idem: 4), o modelo misto de recolha e análise de dados pressupõe perguntas abertas e fechadas, observação, análise documental, análise de texto e estatística. A utilização de modelos mistos de análise e recolha de dados, é designada por Denzil e Lincoln (2006) como triangulação e consideram que estes permitem ter uma compreensão aprofundada do fenómeno estudado. Para as autoras, neste tipo de análise nenhum modelo se sobrepõe ao outro.

Quanto à análise de dados referentes a este tipo de abordagem servimo-nos do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) 14, para quantificar a frequência das respostas fechadas dadas pelos alunos no questionário que lhes foi aplicado. Embora este sistema permita usar a função *exclude*, para excluir da análise as perguntas não respondidas, preferimos contabilizar o não respondido, porque isso nos

permitiu inferir sobre as razões da não resposta. Aliás, no próprio formulário de questionário, já recomendávamos que os alunos nos informassem, caso não conhecessem a resposta a determinada pergunta.

IV.4 Modelos de questionário: pressupostos teóricos

A ideia geral que norteou a elaboração dos questionários desta pesquisa baseou-se nas premissas de Bulea (2010:30), que define como medir a validade de conhecimento transmitido na formação a partir do texto, verificando os efeitos dessa prática na transformação do pensamento consciente, através do agir dos formandos. A sua teorização tem fundamento nos princípios do ISD⁸⁹.

A autora propõe técnicas aplicáveis num contexto de interação verbal e recomenda métodos e técnicas de análise e a utilização de diferentes formas de atuação, nomeadamente a instrução sócia, a entrevista de explicitação e a entrevista clássica, métodos que privilegia por estarem ligados à utilização da linguagem e à formação do indivíduo através do texto. Advoga ainda que essas formas de atuação se encontram baseadas exclusivamente na utilização da linguagem e quase exclusivamente na linguagem oral.

Para a autora, a instrução sócia e a entrevista de explicitação permitem aferir do agir humano, especialmente nas questões mais difíceis de responder e nas quais a entrevista clássica leva em consideração o que é dito pelo entrevistado, independentemente do contexto de enunciação. Este tipo de entrevista supõe ainda o que é dito de forma voluntária pelo entrevistado, mas também aquilo que este afirma com apoio do entrevistador. Bulea (2010:34-35) sublinha que a entrevista permite aferir a subjetividade dos entrevistados e verbalizar a ação vivida e aspetos implícitos difíceis de apreender sem que o entrevistado os formule, mas sendo mencionados com a ajuda do entrevistador através de procedimentos técnicos específicos.

Em seu entender, ao colocar as questões, o entrevistador deve precaver-se de formular perguntas como “porquê?”, evitando agir sobre o conteúdo do que é referido, optando por perguntas genéricas e descritivas que permitam obter informação sobre a

⁸⁹ Bronckart (2006b: 9-10) define o ISD como um quadro teórico epistemológico que surgiu de estudos baseados no papel da linguagem do ponto de vista cognitivo. Segundo o autor, o ISD é uma corrente, não é uma teorização linguística, nem psicológica, nem sequer sociológica. Não é um modelo de análise de discurso nem uma teoria. Mais adiante iremos referir-nos a este quadro teórico.

forma do que é dito pelo entrevistado. Para tal, a autora considera ser importante fazer perguntas com verbos de ação, como por exemplo “em que consiste o facto de fazer x?”, o que, como diz, permite ter respostas com informação sobre algo que se realizou no passado e não o que acontecerá no futuro ou algo hipotético.

Inspirando-nos nos princípios que norteiam a elaboração de perguntas para essa avaliação, criámos o questionário de pesquisa, ao qual os alunos, sujeitos desta pesquisa, responderam por escrito. Assim, obtivemos uma representação⁹⁰ do seu agir e dos efeitos das práticas realizadas com base no texto literário o que, conseqüentemente, nos levou a uma compreensão do que norteia a promoção da interculturalidade, aferido a partir da perspectiva dos alunos.

Importa referir que os princípios do ISD vêm do interacionismo social e que se dedicam ao estudo da ciência do texto. A ideia central que norteia esses princípios foi utilizada para a constituição do modelo de questionário que analisa o resultado do trabalho realizado a partir do texto literário no ESG.

Ao abordar a questão da ciência do texto, Bronckart (2005:48) refere que os mecanismos do ISD permitem a produção e interpretação⁹¹ de entidades verbais que contribuem para a transformação de pessoas e interação ou ajudam na transformação de factos sociais. Segundo Bronckart (2006b: 9-10) o ISD permite medir a validade de conhecimento transmitido no âmbito da utilização da linguagem e práticas discursivas, a partir da operacionalização dessa prática ou da verificação das transformações do pensamento consciente. Esse mecanismo fornece princípios para formar pessoas a partir do texto e influenciar as suas ações, após um processo de formação com recurso a linguagem. O autor (2006b:12) enfatiza que o ISD estuda “os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano” através de textos ou discursos. Considerando que o ISD é uma variante do interacionismo social, que ele designa de ciência do humano e que contribuiu para práticas de natureza didática.

⁹⁰ Para reflectir sobre os comportamentos dos alunos seria necessário mais tempo para observar como é que estes agem e respondem a determinado fenómeno, em função do que aprenderam a partir do texto, numa situação real de aula, aplicando-se metodologias centradas num acompanhamento a par e passo de ações em torno dos sujeitos sociais de pesquisa. Uma vez que os alunos tiveram que preencher um questionário (não filmámos, nem acompanhámos a ação de formação realizada a partir do ensino da literatura), apenas foi possível inferir a representação do seu agir.

⁹¹ É de referir que, em outras pesquisas, os princípios do ISD foram amplamente utilizados em práticas pedagógicas de produção de textos, mas muito raramente na sua receção.

Bronckart (2006:9-10) defende ser possível fazer-se a mediação do processo de ensino-aprendizagem a partir da didática do texto a fim de realizar a formação das pessoas e desenvolver as suas capacidades, isto porque, segundo ele (2006a:10), o ISD tem a especificidade de “postular que o problema da linguagem é absolutamente central e decisivo para a ciência do humano”. Esta é composta por mecanismos de discussão de dinâmicas sociais e de processos de socialização secundária que podem ser aprendidos em processos de formação e que podem influenciar o agir humano, tanto no que concerne ao seu conhecimento, como no que diz respeito às identidades. O autor defende ainda que a linguagem e as práticas discursivas baseadas em textos e ou discursos são capazes de formar um pensamento humano consciente por serem instrumentos fundamentais para o seu desenvolvimento e por interferirem no agir humano.

Para medir a validade de conhecimento transmitido e para verificar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento das pessoas, Bronckart (2006a:9-10; 2007:44-47; 2007:71-72) destaca três níveis referentes aos princípios do ISD.

O primeiro nível integra formações sociais, quadros que organizam relações entre indivíduos e o seu ambiente, atividades de linguagem e conhecimento coletivo – organizados de acordo com diferentes sistemas lógicos. Tal como o autor menciona, no âmbito do desenvolvimento humano os processos de individualização não se dissociam dos de socialização.

O segundo nível considera o comportamento de mediação formativa através de processos de integração ou socialização de crianças e jovens no uso da linguagem em determinada cultura escolar.

O terceiro trata de questões que dizem respeito aos efeitos que exercem as mediações formativas sobre os indivíduos, caracterizadas por duas componentes, a saber: a que tem a ver com o pensamento fundador da *persona* e o outro, que trata das condições de desenvolvimento das pessoas e das suas capacidades ativas (resultantes das representações realizadas pelo próprio indivíduo ou da sua interação com o coletivo, na mediação do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da didática do texto).

Empregando esta corrente, é possível medir-se a validade de conhecimento transmitido com recurso ao texto e influenciar o seu agir, bem como apreender os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento das pessoas e formar um pensamento humano consciente – suscetível de os remeter para o relacionamento intercultural. É

nosso entendimento que, caso o resultado das práticas através da linguagem não tenham o efeito desejado, o processo pode ser corrigido, uma vez que as ações das pessoas pode ser avaliado e estimulado.

Em Bronckart (2007:22-24), vemos (re)afirmado que a investigação interacionista se baseia no desenvolvimento do ser humano, no contexto da organização social em que este se encontra envolvido, considerando os efeitos da interação semiótica. Permite transformar as pessoas em seres “conscientes da sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que as envolve”. O autor defende ainda que as posições do interacionismo se encontram interligadas às capacidades psicológicas das pessoas.

IV.5 Constituição dos formulários de pesquisa

O questionário dirigido aos alunos é composto por duas partes, cf. anexo IV. Na primeira parte, pretendíamos obter sugestões que nos permitissem constituir um quadro de referências de estereótipos, com o fim de definirmos uma proposta de representações culturais do perfil identitário moçambicano. A segunda parte destinava-se a compreender o trabalho realizado pela Escola, neste âmbito. Assim, procurámos verificar os efeitos do conhecimento que os alunos obtiveram na Escola através da leitura e interpretação de textos literários moçambicanos por forma a compreendermos a formação a partir do texto.

Para mapearmos as representações culturais do mosaico identitário moçambicano no *corpus* literário obrigatório nos 11º e 12º anos contávamos com as sugestões dos alunos a partir das respostas ao questionário, por pensarmos que estas poderiam permitir desenhar um quadro-referência com base em estereótipos, que utilizaríamos para recolha e análise posteriores.

Em outro momento da pesquisa, através do questionário, pretendíamos, através das respostas dos alunos, compreender o trabalho realizado pela Escola no âmbito do fomento da interculturalidade. Para aferir tal trabalho, o questionário foi elaborado com base num método ligado ao ISD. Com as respostas, obtivemos uma representação do agir dos alunos, mensurável através das práticas da linguagem obtidas na formação com recurso ao texto literário.

O questionário era composto por perguntas abertas e fechadas, daí que a recolha e

análise de dados se tenha centrado no método qualitativo e quantitativo, sem termos estabelecido uma hierarquia entre eles. Os dados que pretendíamos recolher incluíam:

Parte I: identificação (idade, grau de escolaridade/habilitações literárias, residência, tempo de residência nesse local, província de origem, grupo étnico); II: marcas de identificação dos grupos étnicos dos entrevistados (vestuário, incluindo a maneira de vestir e os motivos caraterísticos desse vestuário, acessórios, tatuagens, culinária, danças, sons e ritmos musicais, valores culturais, dimensão ritualística, dimensão mística – autocaraterização); III: heterocaraterização; IV: interculturalidade. Até este ponto, as dimensões recolhidas tinham a ver com o contexto factual dos alunos.

O enfoque da parte II do questionário centrava-se, na primeira secção, sobre o papel da Escola no fomento da interculturalidade e, na segunda, sobre o papel da literatura neste mesmo quadro, pelo que as perguntas incidiam naquilo que os alunos aprenderam na Escola no âmbito das aulas de Português.

O outro pressuposto que norteou a criação do nosso modelo de questionário foi a conceção das dimensões culturais nacionais preconizadas por Hofstede (2003:28), que defende que a partir do séc. XX, a Antropologia Social partiu da convicção de que todas as sociedades modernas e tradicionais são confrontadas com os mesmos problemas fundamentais e o que difere entre elas é a resposta dada a esses mesmos problemas. O autor refere que os teorizadores desta questão se basearam em pesquisas de campo e dados estatísticos para chegarem a essa conclusão. Assim, assentando sobre essa premissa, o autor advoga que existem três categorias nas quais se podem agrupar os problemas fundamentais da humanidade e que se refletem no funcionamento da sociedade e nos indivíduos. Essas categorias são a relação com a autoridade, a conceção do “eu”, em particular a relação entre o indivíduo e a sociedade, o conceito de masculinidade e feminilidade, as formas de gerir conflitos, nomeadamente o controlo da agressão e a expressão de sentimentos.

Considerando a hipótese de que os problemas fundamentais das sociedades são similares e o facto de existirem pesquisas que provam que as diferenças fundamentais das culturas nacionais são equivalentes⁹², o autor sistematizou as dimensões das culturas

⁹² Hofstede (2003: 22-33) revela ter tido acesso a um estudo comparativo de 50 países repartidos pelos cinco continentes, que permitiu fazer a sistematização das dimensões das culturas nacionais, a partir das similaridades que lhes eram inerentes naquilo a que aos seus valores diz respeito, diferindo apenas na capacidade de resposta aos problemas que enfrentam. O autor ressalva que, uma vez que a convicção sobre as semelhanças tenha sido obtida recorrendo-se a dados estatísticos e de estudos de campo, nada impede

nacionais (aspetos de uma cultura que podem ser encontrados ou comparados em/com outras) da seguinte forma: distância hierárquica, grau de individualismo (ou coletivismo), grau de masculinidade (ou feminilidade), controlo da incerteza e orientação a longo ou a curto prazo.

Dentre essas dimensões culturais interessou-nos a perspetiva que lida com as categorias individualismo ou coletivismo e ainda o controlo da incerteza, uma vez que a primeira categoria informa sobre as atitudes das pessoas, sobre os interesses do indivíduo ou do grupo, níveis de educação, classe social, autoridade e diferença/desigualdade social, especialmente a atitude perante o outro e sobre se o mais importante é defender-se o individual ou o coletivo. O controlo da incerteza dá informação sobre a competência do cidadão relativamente ao seu poder de decisão no relacionamento com as autoridades ou decisões governamentais ou institucionais, sobre gestão de conflitos entre grupos e necessidade de autoestima e de pertença a um grupo étnico, religioso, linguístico e sobre tolerância entre grupos, nomeadamente maiorias *versus* minorias.

O pensamento de Hofstede (2003:27-33), que refere existirem similaridades nas culturas nacionais, permitiu-nos acolher os conceitos ligados às características do perfil identitário dos portugueses, tal como refere Bastos (1995:559)⁹³. Assim, baseámo-nos nessas características e adotámos o modelo que caracteriza o perfil identitário dos moçambicanos disseminados pelo contexto nacional. Nesse quadro, sugerimos aos alunos os seguintes estereótipos identitários (auto e hetero reportados): acolhedores, acomodados, pacientes, rudes/agressivos, cultos, com espírito guerreiro, contestatários, preguiçosos, trabalhadores, identificam-se como o grupo étnico de referência no país, se outro(s) – qual(is). Deixámos, portanto, um espaço para indicarem algumas características que, na sua ótica, seriam válidas como marca ou perfil identitário dos moçambicanos.

Por outro lado, em Serra (2010:339-341), estudámos as perceções de alteridade e representações sociais em Moçambique (especificamente em Maputo, Matola, Beira,

que as dimensões sejam mutáveis, daí fundamentar que estudos recentes acrescentaram às quatro dimensões de cultura nacional o quadro de referência cultural (se ocidental ou oriental).

⁹³ No referido estudo, o autor (op.cit.:559) faz o levantamento do perfil identitário dos portugueses considerando os seguintes traços: “religioso, aventureiro, sonhador, sentimental, pacífico, alegre, adaptável, falador, de boa-fé, modesto, económico, dedicado, leal, sensível, curioso, com desejo de agradar, terno, com humor, ciumento, paciente, saudosista, ambicioso, confiante com os outros, serviçal e cativante”. Em Santos (1998:153), vemos o acréscimo de alguns desses traços e a retoma de outros, a saber: “hospitaleiro, de brandos costumes, aventureiro, trabalhador, patriota, improvisador, saudosista, sonhador, ignorante, passivo/subserviente, pouco ambicioso, pobre, falta de civismo, desorganizado, regionalista, preguiçoso, porco e alcoólico”.

Nampula e Pemba) numa pesquisa centrada em três grupos de questões, nomeadamente sobre estrangeiros (o que são), racismo e etnicidade, envolvendo distintas categorias sociais (homens, mulheres, vendedores (as), empregados(as) de mesa, estudantes e professores universitários). Os autores colocaram, entre outras, as seguintes premissas:

as pessoas das nossas terras são mais civilizadas do que as pessoas das terras dos estrangeiros; as pessoas das terras dos estrangeiros são mais civilizadas do que as pessoas das nossas terras; as pessoas da minha terra são mais civilizadas do que as pessoas das outras terras de Moçambique; não há pessoas mais civilizadas do que as outras, apenas há pessoas com civilizações diferentes; as pessoas da minha terra devem ser mais respeitadas do que as pessoas de outras terras em Moçambique; devemos respeitar as pessoas de outras terras de Moçambique; as pessoas do norte de Moçambique são mais civilizadas do que as do Centro e do Sul; as pessoas do Centro de Moçambique são mais civilizadas do que as do Norte e do Sul; as pessoas do Sul de Moçambique são mais civilizadas do que as do Centro e Norte.

No tocante às perceções de etnicidade, nesse estudo Húo (2010:211) refere que, a partir dos questionários aplicados, se aferiu que os moçambicanos, de um modo geral, têm disponibilidade para lidar com, aceitar e respeitar a diversidade cultural, entre os oriundos de Moçambique, uma vez que discordam de que haja pessoas mais civilizadas do que outras, no sul, centro ou norte do país. Segundo o autor, para os entrevistados “não há pessoas mais civilizadas do que as outras, apenas há pessoas com civilizações diferentes”; além disso, não concordam com a ideia de que as pessoas das suas terras (sul, centro e norte) sejam “mais civilizadas do que as pessoas de outras terras de Moçambique”.

Ao utilizarmos uma imagem de representação cultural baseada nos questionários mencionados, esperávamos poder fazer com que os alunos elaborassem a referida proposta de traços identitários moçambicanos que conhecem. Reconhecemos que a imagem social sofre mutações de diversa índole e que, na maior parte das vezes, é preconceituosa. Mas era necessário encontrar um conjunto de características consideradas típicas ou comuns (marcas ou atributos) a fim de mapearmos a sua presença e características no *corpus* literário obrigatório nos 11º e 12º anos.

Não pretendíamos obter um modelo fechado, nem acabado, sobre esses estereótipos identitários dos moçambicanos. Levámos em consideração o postulado de Bastos (1995:550-551), que defende que a construção de um modelo válido ou aceite que possa caracterizar o perfil identitário de um povo resulta em modelos falaciosos. O autor (*idem*:550-551) alvitra ainda, a propósito do seu estudo sobre o perfil identitário dos portugueses, que ao investigar os traços identitários de um povo fica-se sempre aquém do

esperado, uma vez que as estatísticas não são o método último para teorizar sobre a vida humana; é relacional e em simultâneo diferencial, capaz de conduzir a formação das polarizações identitárias, sem se incorrer em falácia solipsista e em subjetividade. Ainda assim, o autor realizou um estudo no qual foi possível colocar os portugueses a configurarem a autoperceção de si mesmos, apesar de se ter colocado muitas interrogações sobre o risco no qual incorria com o procedimento metodológico que seguiu, nomeadamente o modelo estatístico. No entanto, é possível construir-se algum tipo de proposta uma vez que:

as ciências humanas são ciências do sentido e têm como “ objeto de estudo as relações estratégicas de sujeitos e de grupos sociais com campos semânticos, mediadores da inter-relação dos actores desses grupos sociais, bem como da relação estratégica desses actores e grupos sociais com outros actores e grupos sociais, com a “vida material”, com os “ ideais” e com o mundo circundante”. Bastos (1995:549).

Por que razão é necessário dar relevo às dimensões culturais ou identitárias de cada grupo étnico? Em países multiculturais tem-se confundido a partilha de um mesmo ideal político ou social com a questão da pertença a determinado território, daí assumir-se uma identidade homogénea como tentativa de se evitar conflitos. Nesses contextos há dificuldade em se delimitar onde começam e terminam as marcas identitárias do outro, chegando a pensar-se ser inexequível fazer-se tal distinção. Mas é necessário fazê-lo, porque a homogeneização de culturas pode ser perigosa.

Explicando esse facto, socorremo-nos do exemplo de Derrida (2001:45-55), que afirma que, no referente à língua e à cidadania, a homogeneização institui a imposição unilateral de uma “política” de uma língua sobre as outras, dado que estas não são contáveis, não são calculáveis, não têm uma identidade aritmética sendo que algumas delas se encontram em extinção. Questionamo-nos se nos dias que correm, nos quais as pessoas são obrigadas a aprender as línguas dominantes, as línguas das máquinas, mais importante salvar a língua ou os homens?

O autor coloca ainda em discussão se aquilo que alguém designa de sua língua materna é de facto “plenamente” sua língua materna (idem:53). Ao levantar esta questão, dá o exemplo da obrigação que determinadas pessoas têm de aprender a língua dominante da Escola que frequentam ou da região onde habitam, sendo essa língua do outro e não do próprio. Por exemplo, um argelino de origem árabe é obrigado a aprender, na Escola, a língua francesa como língua oficial de ensino ou primeira língua e a língua árabe como

facultativa ou língua estrangeira. Até que ponto o árabe é língua estrangeira na Argélia? O autor chama esta imposição de monolinguismo imposto de fora: “hegemonia do homogéneo” (idem:56).

Para ele, é difícil estabelecerem-se limites e contabilizar onde começa e termina a língua e a cultura de alguém ou de se estabelecer um limite fixo de identidade. No entanto, considera que essa dificuldade ou intranquilidade em se delimitar um espaço cultural, linguístico ou identitário como sendo pertença de alguém, não deve implicar a impossibilidade de estudar a língua, a cultura ou identidade e os seus modelos de pertença⁹⁴. O que é necessário é não aceitar esses limites de forma absoluta, uma vez que se trata de fenómenos instáveis e que, por vezes, também dependem das escolhas de cada indivíduo.

Uma outra limitação a ter em conta é a que nos é imposta por Cunha (2005:311) que, citando Said (1993), afirma que as culturas são híbridas e não existem em estado puro. Este autor questiona as identidades hegemónicas. Aceitamos o postulado de que não existem culturas puras, mas rejeitamos a homogeneização totalizante e a falta de abertura para a descoberta ou discussão das diferenças.

Ainda relativamente ao modelo de formulário dirigido aos alunos, colocámos questões sobre o tipo de danças e instrumentos musicais moçambicanos e os exemplos dessas danças e instrumentos musicais são uma recolha realizada por Silva (2010)⁹⁵. A tipologia de grupos étnicos é da autoria de Nhapulo (2010:39), tal como já tínhamos mencionado.

Esse questionário, desde a sua configuração inicial apresentada no projeto desta pesquisa, sofreu várias alterações até atingir a sua versão final. Com as versões piloto pretendíamos testar a validade do instrumento usado e verificar a adequação das perguntas relativamente aos objetivos, hipóteses e questões da pesquisa, bem como analisar um possível manuseio da informação, da objetividade das perguntas, do cálculo

⁹⁴ A confirmar esta perspectiva de Derrida (2001:44-49), Beato (2004:169) afirma que, em discussões sobre a questão da soberania, entre 2002 e 2003, Derrida disse não existir soberania absoluta do que quer que seja e que esta se encontra ligada a limitações políticas. Além disso, na ótica deste autor, existem as liberdades individuais que não devem ser ignoradas, o que quer dizer que ao falar-se em pertenças, deve-se contrabalançar esses condicionalismos políticos com as liberdades individuais. Concordando com Derrida, Beato (2004:169) defende ainda que “o conceito de pertença é ainda mais frágil, quando se percebe que a cidadania é um atributo precário, recente, ameaçável, atribuído ou negado por um gesto político [...] o que não implica absolutamente o seu abandono. Se acreditar na possibilidade absoluta, é um delírio, crer na sua impossibilidade também o é”.

⁹⁵ Cf.< <http://mozambique-tradicional.com/Mo%25C3%25A7ambique--tradicional.php>>. Consultado em abril de 2012.

do tempo de resposta e do número limite de perguntas de carácter semiaberto, procurando evitar a dispersão em relação ao objetivo da pesquisa. Só assim pudémos ter um instrumento operacional.

Pela forma como o modelo tinha sido criado, na sua versão inicial, este apenas respondia às hipóteses da investigação, deixando de lado as respostas às questões de pesquisa e alguns dos objetivos desta. Esta versão tinha quatro grupos de perguntas para os alunos moçambicanos e três para alunos estrangeiros, alunos da Escola Portuguesa de Moçambique – EPM, selecionados como grupo de controlo⁹⁶ relativamente ao de alunos dos 11º e 12º anos do ESG da Escola pública moçambicana, que são o alvo desta pesquisa.

Três perguntas eram iguais para os dois grupos de alunos, excetuando uma questão relativa à promoção de mitos/partidos políticos ou lendas fundadoras da moçambicanidade, que não fizemos aos alunos da EPM.

A versão-projeto foi revista, ampliada e aplicada aos dois grupos de alunos. As alterações incluíam a pergunta referente aos “construtores da moçambicanidade” a ambos os grupos de alunos⁹⁷. No entanto, aquando da devolução dos formulários, verificámos uma fraca participação dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique.

Após esta etapa, voltámos a efetuar alterações ao formulário, acrescentando questões que testavam o conhecimento ou não dos diferentes grupos étnicos moçambicanos e o reconhecimento das suas características nos textos literários a que os alunos tinham acesso na escola. Devolvidos os questionários dos alunos dos 11º e 12º anos do ESG, verificámos que a questão sobre os grupos étnicos deveria ser aprofundada, daí termos introduzido perguntas referentes a auto e heterocaraterização desses grupos. Além disso, uma vez que o questionário ainda não fornecia dados para se efetuar o mapeamento

⁹⁶ Ao escolher este grupo de alunos pretendíamos obter dados para compreendermos o modo como diferentes escolas desenvolvem a interculturalidade. A Escola Portuguesa de Moçambique utiliza um currículo diferente do da escola moçambicana, mas uma vez inserida na realidade moçambicana e dado que esta tem projetos da área de Educação para a Cidadania centrados na abordagem de algumas obras da literatura moçambicana vimos necessidade de estabelecer algum contacto com aqueles alunos. Os seus questionários vieram com a maior parte de respostas em branco. Foram devolvidos apenas 10 questionários, dos 30 entregues.

⁹⁷ Assumimos que estávamos a restringir a pergunta sobre a construção da moçambicanidade apenas aos alunos do ensino moçambicano. Após termos verificado que os alunos da EPM desenvolviam projetos de cidadania centrados sobre o contexto moçambicano, verificámos não ser necessário fazer-se uma distinção relativamente às perguntas a aplicar aos dois grupos de alunos.

das representações⁹⁸, introduzimos perguntas que pudessem satisfazer essa condição.

Posteriormente, efetuámos alguns ajustamentos e obtivemos a versão final do questionário, cf. anexo IV. Essa versão foi aplicada de modo quase simultâneo em todo o país. Em algumas províncias não participámos diretamente na entrega e recolha dos questionários⁹⁹. Esse trabalho foi realizado por uma equipa que foi formada para o efeito. As instruções dadas aos colaboradores baseavam-se essencialmente em solicitar aos alunos que lessem o cabeçalho do questionário, que informassem, por escrito, no questionário que não sabiam ou não conheciam a resposta de determinada questão, se fosse o caso. Também deveriam explicar que era anónimo. Previa-se ainda que os alunos colocassem questões relativas à designação de grupos étnicos. Por essa razão, na qualidade de pesquisadores, a par dos nossos colaboradores, levámos connosco, para mostrar aos alunos, o mapa de grupos étnicos da autoria de Nhampulo (2010:39) impresso a cores (cf. anexos I). O questionário foi entregue de forma aleatória a sujeitos que frequentam escolas, tanto no campo, como na cidade. Observámos que em algumas regiões não existem escolas dos 11º ano e do 12º anos fora da cidade.

Do ponto de vista metodológico, para o questionário aplicado aos alunos utilizámos o tipo amostragem por caso múltiplo, especificamente amostragem por homogeneização¹⁰⁰. Para o preenchimento do questionário, foi utilizada uma amostra populacional de cunho qualitativo-representativo, respeitando-se o critério de acesso aos alunos, nas diferentes escolas de ESG, espalhadas pelo país. A atenção foi colocada na diferenciação de províncias¹⁰¹, obedecendo sempre às mesmas premissas no quadro do ensino da literatura.

Quando nos referimos aos pressupostos teóricos que fundamentam a criação do questionário, afirmámos que as perguntas foram elaboradas utilizando contributos do ISD, quadro teórico que desempenha um papel importante na formação e

⁹⁸ Antes de realizarmos este levantamento a partir da perspectiva dos alunos, realizámos uma pesquisa bibliográfica a fim de verificar que trabalho de recolha de traços, atributos ou estereótipos dos moçambicanos teria sido realizado por outros autores com o objetivo de os utilizarmos como critério para realizar o levantamento dessas representações culturais nos textos ou *corpus* literário obrigatório no ESG. Não tendo encontrado um modelo pronto, elaborámos a nossa proposta.

⁹⁹ Não nos foi possível percorrer todas as províncias pessoalmente, dada a exiguidade de fundos para tal.

¹⁰⁰ Guerra (2006:46) preconiza que, neste tipo de amostra, o pesquisador estuda um grupo homogéneo, procurando encontrar diversas respostas a nível do mesmo grupo. Acrescentando, defende que neste tipo de pesquisa, é difícil escolher-se a quantidade de indivíduos a entrevistar, mas pode-se utilizar uma amostra que varia entre 30 e 50 pessoas. Por seu turno, Bardin (2006:62) advoga ser suficiente entrevistar 30 sujeitos.

¹⁰¹ Nomeadamente: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo província e Maputo cidade.

desenvolvimento humano. Importa esclarecer que essas questões permitiram compreender de que forma é que o *corpus* literário indicado para os níveis dos 11º e 12º anos pode ter influenciado o agir dos alunos – no tocante ao relacionamento com indivíduos de outros grupos após a sua formação. Na sua elaboração também foram tomados em conta elementos que nos permitiriam responder aos objetivos, às diferentes questões de pesquisa, bem como às hipóteses enunciadas.

Considerando os postulados de Guerra (2006:46) e Bardin (2006:62), que defendem que para estudos desta natureza pode ser entrevistado um grupo que varia entre 30 e 50 pessoas, entrevistámos 196 alunos. Importa referir que, de acordo com o Plano Estratégico da Educação para 2012-2016 (2012:27), o universo populacional de alunos dos 11º e 12º anos era de 191.320.

As perguntas constantes dos questionários aplicados a uma responsável pela planificação curricular e a uma autora dos MELP dos 11º e 12º anos têm o seu fundamento no ISD. Gostávamos de realçar o facto de que existiam no país 6 planificadores curriculares a nível nacional e 5 autores de manuais escolares de língua portuguesa à altura na qual foi realizado este trabalho. (cf. modelo de entrevista no anexo V).

As perguntas colocadas ao conjunto de nativos de cada grupo étnico visavam validar as representações que indicámos como sendo características dos textos literários que compõem o cânone literário multicultural, que constitui a proposta deste trabalho. Foram 36 as pessoas consultadas. Não estabelecemos quotas por grupo étnico porque, logo à partida, verificámos que o grupo de entrevistados referiu poder responder acerca de mais do que uma cultura particular (cf. o modelo de entrevista no anexo VI).

Após termos estabelecido os métodos, técnicas e metodologia para esta pesquisa, passámos à recolha de dados.

CAPÍTULO V

A interculturalidade no corpus literário no ESG: recolha de dados da pesquisa

[A] relação entre cultura e identidade é o papel central do componente cultural em todo o processo educativo. [...] Cada um precisa descobrir seus pontos fortes e fracos, aceitar-se como é e, a partir daí, consolidar sua estrutura pessoal. Mas, como não se trata de indivíduos isolados de um contexto social, este mesmo processo deve realizar-se também no interior do grupo sociocultural de referência. Cada um precisa aceitar-se como membro de um determinado grupo cultural [...]. A partir daí, poderá também ter um papel importante na consolidação do grupo como tal, base essencial para que o grupo cresça e consiga sua plena participação na vida pública. (Albó: 2005:24).

Este capítulo apresenta a pesquisa de campo que fizemos no quadro do estudo do *corpus* literário dos 11º e 12º anos do ESG e de interculturalidade, em relação com a diversidade étnica moçambicana. Para tal levámos em conta os objetos de análise mencionados no capítulo anterior, nomeadamente: Agenda Nacional 2025, documentos orientadores do processo educativo, questionários e observação directa.

Moveu-nos a intenção primeira de mostrar o modo através do qual a interculturalidade é promovida nas escolas moçambicanas:

- a) de que mecanismos dispõem, enquanto instituições vocacionadas para o desenvolvimento de capacidades e competências sociais, para agregar o reconhecimento das diferenças culturais e promover a interculturalidade?
- b) se esses mecanismos existem, de que forma é que são recebidos e interpretados pelos alunos, a partir das leituras do corpus literário obrigatório no ensino que frequentam?
- c) que atividades lúdico-pedagógicas é que as escolas realizam, a fim de despertarem nos alunos uma consciência identitária de natureza nacional? Ou seja, qual é o papel da Escola no fomento destas práticas e aquisições?

V.1 O papel da Agenda Nacional 2025 na construção da interculturalidade

A Agenda Nacional 2025 revela que só a partir dos anos 90 é que se começou a discutir a realidade cultural do país aceitando-a como plural, porque, antes disso, o

conceito prevalecente era o de uma unidade nacional baseada na ideologia da unicidade identitária, que acabou por não ser inclusiva e por não dar lugar à pluralidade desejada. Na área da cultura, o documento demonstra uma preocupação com o estabelecimento de um pacto de convivência nacional. Como já afirmámos no capítulo do Estado da Arte, isto traduz-se no início da construção da interculturalidade em Moçambique.

Ainda na secção reservada à cultura, pode-se verificar a preocupação com aquilo a que se chamou “coesão nacional”. Assim, foi formulado o desejo de promover o relacionamento mais inclusivo entre os grupos étnicos moçambicanos, algo apontado como urgente e que colocava o desafio nacional de se fazer um pacto cultural, no qual fosse possível “reconciliar a política com as culturas nacionais”, encontrando “marcadores identitários forjados nas culturas nacionais” (Comité de Conselheiros: 2003:144). Essa Agenda Nacional 2025 (idem:144) advoga ainda a importância de se impulsionar a “coesão nacional”, fundamentada no equilíbrio entre os diferentes grupos étnicos existentes em Moçambique, com o intuito de fortalecer a identidade nacional e reconciliar as diferenças culturais e conflitos sociais resultantes dessas diferenças.

Essa constatação é reveladora de que existe, no país, a consciência de que o relacionamento entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos ainda não é uma realidade. É a partir desta tomada de consciência que um documento, de âmbito nacional, aborda abertamente essa questão.

A referida Agenda reconhece a diversidade racial, étnica, cultural e linguística do país e a importância de não haver supremacia de umas culturas sobre as outras. Reconhece ainda a necessidade de se elevar a autoestima dos cidadãos, porque esse sentimento permite desenham-se estratégias para uma coexistência pacífica. Por outro lado, defende a valorização das especificidades culturais e dá ênfase à convivência cultural, num contexto em que as diferenças deverão ser assumidas como um ganho e não uma perda, que impossibilite a moçambicanidade (Comité de Conselheiros: 2003:104).

V.2 As Diretrizes da Educação na Promoção da Interculturalidade: a lei n.º 6/92, de maio de 1992

A lei n.º 6/92, de maio (1992:104(8))¹⁰² aborda assuntos relacionados com o

¹⁰² A lei n.º 6/92, de maio de 1992 (1992: 104(8)-104(10)) regulamenta o SNE, cuja estrutura, nos capítulos II e III, define a existência de quatro tipos de ensino, a saber: o pré-escolar (creches e jardins de infância), o

Sistema Nacional de Educação - SNE, determinando cinco princípios pedagógicos para o sistema educativo, entre os quais o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral; a ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método de ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido; a relação do estudo com o trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país; a estreita ligação entre a Escola e a Comunidade, na qual a Escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da Comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país. A mesma lei define, no capítulo I, artigo 3, sete objetivos gerais, dos quais queremos destacar o desejo de se realizar a formação de cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica.

Dos quatro objetivos gerais do Ensino Geral (cf. lei n.º 6/92:104 (9)), evidenciamos o terceiro que preconiza a necessidade de se dar formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país, nomeadamente conferindo ao cidadão conhecimentos e desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade¹⁰³.

É importante acrescentar que, em 1995, o Ministério da Educação¹⁰⁴, através do

escolar (ensino geral e o ensino técnico profissional), o ensino superior (frequentado por alunos que tenham completado o ESG ou técnico profissional) e o extraescolar (alfabetização e educação de adultos e atualização cultural e científica, sendo este tipo de ensino realizado fora do sistema regular de ensino). No capítulo III, artigo 8 desta lei, vem referido que o ensino escolar integra modalidades especiais de formação. A última lei referente a esta matéria é de 1983, a chamada Lei n.º 4/83, de 23 de Março. Segundo a lei n.º 6/92, o eixo central do SNE é o Ensino Geral, que compreende o Ensino Primário e o secundário. O Ensino Primário é chamado Ensino Básico. É considerado fundamental e é gratuito. Está separado em dois agrupamentos: o primeiro grau: da 1ª à 5ª classe e o segundo grau: da 6ª à 7ª classe; já o ESG está dividido em dois ciclos, o primeiro - que é da 8ª à 10ª classe, e o segundo, da 11ª à 12ª classe. Para esta pesquisa, como já referimos, interessou-nos o 2º ciclo do ensino geral, 11ª e 12ª classes.

¹⁰³ Para o Ensino Primário, a Lei n.º 6/92, de maio de 1992 (1992:104 (9)) defende ser necessário: proporcionar uma formação básica nas áreas da Comunicação, das Ciências Matemáticas, das Ciências Naturais e Sociais, e da Educação Física, Estética e Cultural, transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva e uma formação básica da personalidade. O Ensino Secundário, segundo a lei, visa consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas Ciências Matemáticas, Naturais e Sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física. (artigos 11- alíneas a, b e c; artigo 12, n.º 2).

¹⁰⁴ Cf. Dhorsan e Chuachuaio (2008:56). Refira-se ainda que, em 2010, o Ministério da Cultura foi separado do Ministério da Educação, passando este último a chamar-se apenas Ministério da Educação e

INDE, iniciou um processo de reforma curricular do Ensino Básico com o objetivo nomeadamente de melhorar a qualidade e a eficácia da educação básica, assegurar a consolidação da paz, da democracia e do respeito pelos direitos humanos, contribuir para o desenvolvimento político, económico, social e cultural do país e assegurar a formação integral do indivíduo, através dos quatro pilares educativos definidos pela Agenda Nacional 2025.

V.3 As Estratégias da Educação para o Fomento da Interculturalidade: o Plano Estratégico de Educação e Cultura – 2006 a 2010/11

Analisando o PEEC definido para os anos 2006-2010/11 (2006:18) verificámos que, no que toca aos seus objetivos gerais e específicos, nomeadamente no que se refere à qualidade de ensino, afirma-se ser necessário que o ensino dê especial atenção à melhoria da formação de professores, em todos os níveis de ensino, e que se melhore a distribuição de oportunidades de ensino e acesso à educação, que não são equitativos no país. Além disso, o documento (idem:19) dá enfoque à implementação de um currículo reformado nas escolas secundárias, com ênfase na preparação para a vida e na formação técnico-profissional.

V.4 A Interculturalidade no Ensino Secundário Geral - ESG: o Plano Curricular do ESG dos 11º e 12º anos

A reforma do ensino em Moçambique teve início em 1983, quando o país iniciou a revisão do sistema herdado do regime colonial Português. Na sequência das preocupações com a nova reforma curricular, entre 1990 e 1992, foram realizados vários trabalhos de investigação com o objetivo de avaliar a eficácia do sistema e diagnosticar a situação da educação.

A par da preocupação com a questão cultural no ensino oficial, o Ministério da Educação e Cultura introduziu, no Ensino Básico em Moçambique, o Currículo Local, em 2003, que em nosso entender permite uma ligação entre os alunos e a cultura do local

não Ministério da Educação e Cultura. Em 2015 passou a ser designado Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano.

onde se desenvolvem as atividades que o ensino preconiza¹⁰⁵.

Para Dhorsan e Chuachuaio (2008:54-55), desenvolver elementos culturais no ensino oficial ajudava as comunidades na compreensão da importância da escola, uma vez que estas começaram a sentir que a escola não trazia nada de novo para o seu desenvolvimento, porque os conhecimentos que dela advinham não tinham utilidade prática no seio das famílias ou comunidades. No âmbito desse trabalho, verificou-se que, embora, a reforma curricular tivesse o objetivo de fazer da Escola um lugar de interação cultural e não de transformá-la num instrumento de preservação de culturas tradicionais, a cultura tradicional africana (os rituais de iniciação, as práticas socioeconómicas, a divisão social do trabalho e os estereótipos ligados ao sexo) não era discutida no contexto de ensino-aprendizagem através da língua de ensino e não estava a ser levada em consideração no ensino oficial.

É também no âmbito dessa reforma que, no ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura introduziu o Ensino Bilingue – EB que, pela primeira vez na República de Moçambique, reconhece a necessidade de haver coabitação entre as diferentes línguas. De acordo com Seibert (2008)¹⁰⁶ as línguas moçambicanas lecionadas, por províncias, são: Cabo Delgado – kimwani, emakuwa e shimakonde; Niassa – cinyanja, ciyao e emakuwa; Nampula – emakuwa e Kimwani; Zambézia – elòmwe e echuwabo; Tete – cinyungwe, cinyanja e cisena; Manica – cindau e citeve; Sofala – cisena e cindau; Inhambane – xitshuwa, cicopi, bitonga e cindau; Gaza – cicopi e xichangana; Maputo – xironga.¹⁰⁷

Assim, em nosso entender, iniciou-se no país uma etapa que, se bem coordenada, permitirá uma coexistência pacífica entre as diferentes línguas aí faladas, sem que as

¹⁰⁵ No âmbito da observação direta, reparámos que, embora este currículo já tenha sido implementado, ainda decorrem, sempre que necessário, encontros nacionais entre professores, para se discutir as estratégias epistemológicas e didático-metodológicas que visam a melhoria da utilização do Currículo Local.

¹⁰⁶ Cf. <<http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=13116>>. Blogue História Lusófona. (Consultado em maio de 2010).

¹⁰⁷ Diferentemente de Seibert (2008), Cande, Jesus e Moisés (2011:287-289) afirmam que o EB foi introduzido em 2003 e em 2008 eram lecionadas nas províncias acima mencionadas, excetuando-se em Maputo. As autoras (idem:287-289) referem que são ensinadas as seguintes línguas, por província: Cabo Delgado- kimwani, emakuwa e shimakonde; Niassa – cinyanja, ciyao (elas não incluem o emakuwa, mencionado por Seibert); Nampula – emakuwa e Kimwani; Zambézia – elòmwe e echuwabo; Tete – cinyungwe, cinyanja e cisena; Manica – cindau e citeve; Sofala – cisena e cindau; Inhambane: xitshuwa e bitonga (Cande, Jesus e Moisés, não mencionam o cicopi e cindau no grupo de línguas lecionadas nesta província); Gaza – cicopi e xichangana; Maputo – xironga. Analisando o mapa linguístico de Moçambique verificámos que não estão incluídas, nestas listas, as línguas faladas nas fronteiras de Moçambique com outros países, a saber as línguas swazi, zulu, cishona.

línguas moçambicanas continuem a estar em subalternidade relativamente à língua portuguesa – língua oficial, considerada como tendo um estatuto superior às outras¹⁰⁸, por ser a de acesso à educação, saúde, atendimento jurídico e judiciário, acesso à tecnologia, entre outros fatores. Será ainda necessário, no âmbito desse ensino, que sejam introduzidas as línguas cishona, swazi e zulu, faladas nos países com os quais Moçambique faz fronteira. No entanto, não basta que se trabalhe a multiculturalidade, urge, também, tal como foi mencionado, trabalhar a interculturalidade.

Os objetivos gerais do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (2007:18-24) são nomeadamente educar o jovem para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive, no respeito pelo próximo, pelas leis e no amor a vida e à verdade e desenvolver valores culturais e éticos necessários a uma participação efetiva numa sociedade democrática. Quanto ao segundo ciclo (11º e 12º anos), o PCESG preconiza que, de um modo específico, os alunos deverão no final do ciclo reconhecer a importância das línguas moçambicanas (utilizando-as, oralmente e por escrito em diferentes contextos), comunicar em línguas moçambicanas (oralmente e por escrito), em diferentes situações de comunicação, reconhecer a diversidade cultural do país aceitando e respeitando os membros dos grupos distintos do seu, desenvolvendo ações concretas que visem a preservação do património cultural.

Nesse documento (idem:25), são também definidas algumas competências a adquirir a este nível como sejam comunicar nas línguas moçambicanas, portuguesa e inglesa, desenvolver o espírito da tolerância e cooperação e habilidades para se relacionar com os outros e desenvolver o civismo e cidadania responsáveis, entre outros. No tocante aos valores (idem:26-27), é frisado que, relativamente às tradições a serem ensinadas, são de âmbito global e africano e os alunos são ensinados a viver com os outros, desenvolvendo o espírito de paz e tolerância, reconhecendo e aceitando a diversidade cultural, linguística e religiosa. São incentivados a desenvolver a sua identidade nacional, aliando a sua relação com as identidades a nível global e os direitos humanos e democracia.

No âmbito das inovações (idem:27-35), este PCESG introduz alguns aspetos com especial destaque para temas transversais, dos quais fazem parte os temas género e

¹⁰⁸ Em nosso entender, o estatuto considerado “superior” advém do facto de a língua portuguesa ser a língua oficial, língua de ensino, da administração, da saúde e de unidade nacional. Nenhuma outra língua moçambicana goza deste mesmo estatuto.

equidade, preservação do património cultural e identidade cultural, que se propõe sejam debatidos e que não terminem na sala de aulas. Além disso, o documento estabelece como atividades extracurriculares, de cariz obrigatório, cinema, fotografia, artes plásticas, literatura, escultura, música e dança. De acordo com este documento (idem:7-38), essas atividades deverão ser desenvolvidas como trabalho imposto, na disciplina de Língua Portuguesa, entre outros exercícios. Assim, a Escola desenvolve nos alunos competências que lhes permitem cultivar o hábito e o gosto pela leitura de obras, especialmente de autores moçambicanos, dos países africanos de expressão portuguesa e da comunidade dos países de língua portuguesa, dando-se destaque à cultura e à identidade moçambicanas, a fim de se preservar o património nacional.

Importa, desde já, verificar o impacto dessa planificação a partir da receção dos intervenientes do processo educativo.

V.5 A Interpretação da Promoção da Interculturalidade pela Comunidade Escolar: questionários

O público-alvo desta pesquisa, tal como foi mencionado anteriormente, é constituído por alunos da EPM, do ESG, uma responsável pela planificação curricular e uma autora de manuais. Este grupo foi escolhido com base da sua representatividade social e não estatística.

A opção pelo grupo da EPM deveu-se ao facto de as suas experiências de convivência intercultural poderem servir de referência, caso fossem diferentes das dos alunos do ESG abrangidos pelo currículo moçambicano, a fim de serem utilizadas como modelo para implementar o mesmo princípio no ESG.

No início da nossa pesquisa estávamos cientes de que o cânone literário utilizado pela EPM era em português. Porém, uma vez que o questionário era composto por duas modalidades diferentes, uma baseada na recolha de dados a partir de estereótipos (contexto real moçambicano) e outra centrada numa recolha com base na representação cultural (resultante da aprendizagem a partir do texto literário), assumimos que estes alunos teriam alguma realidade a partilhar, a partir de práticas do seu quotidiano escolar, mesmo sendo de diferentes nacionalidades. De facto, em algum momento aprendem a partir de recursos educativos ligados ao contexto moçambicano; a nossa observação direta permitiu anotar que, mesmo utilizando um cânone literário diferente, alguns

professores usam textos moçambicanos diversos, em certas atividades com alunos. A partir desta perspetiva, assumimos que os alunos da EPM estavam habilitados a responder a todo o questionário, sem exceção. E, assim, ainda que estes e os da ESG tenham experiências colhidas em currículos diferentes, é possível estabelecer-se um termo de comparação, tendo em conta a resposta dos alunos. Entrevistámos 10 alunos na EPM.

O grupo do ESG foi escolhido a partir da constatação de que, nestes níveis de aprendizagem, 11º e 12º anos, os alunos devem ser capazes de utilizar as suas habilidades nas vidas política, social e económica do país, promover e participar em debates e ainda resolver de forma eficaz diferentes tipos de problemas, tal como preconiza o Programa de Português da 12ª classe (2010:2).

Contribuiu ainda para a escolha deste grupo do ESG moçambicano o facto de termos verificado que, a altura na qual o mesmo frequentou o nível básico, os programas não integravam a aprendizagem de elementos culturais moçambicanos, tal como referem Ginja (2008:9) e Silva (2013:39-49) o que, no entender destes autores, dificilmente permitirá promover de forma efetiva e eficaz a cultura. Uma vez que no Ensino Básico existia aquela lacuna, pareceu-nos importante verificar se no ensino secundário os alunos beneficiavam de um tipo de ensino que integrasse a educação cultural e intercultural. A pesquisa por questionário foi realizada em campo, nas onze províncias de Moçambique, na cidade e arredores¹⁰⁹, e aplicada a um total de 196 indivíduos.

Colhemos também as opiniões de uma responsável¹¹⁰ pela elaboração de planos curriculares a nível nacional, afeta ao INDE. A abordagem que realizámos visava compreender que diretrizes são traçadas, a nível do Ministério da Educação, a fim de promover a interculturalidade a partir das escolas. Uma vez que existem seis elementos na equipa de planificação curricular, apenas foi necessário entrevistar uma pessoa. A entrevistada¹¹¹ é licenciada em Ensino de Português, numa universidade moçambicana.

Entrevistámos ainda uma das autoras de MELP a fim de compreendermos de que

¹⁰⁹ De acordo com o Plano Estratégico da Educação (2012-2016), os dados do censo populacional de 2007 dão conta da existência de 20,6 milhões de habitantes em Moçambique, dos quais 70% vivem na zona rural; 5,3% na capital do país - Cidade de Maputo, 40% nas províncias mais populosas do país, a saber Nampula e Zambézia.

¹¹⁰ Segundo a nossa entrevistada, a planificação curricular é coordenada por seis pessoas que solicitam o apoio de consultores e docentes de áreas específicas, consoante os temas que se deseja planificar para o ensino a nível nacional. No tocante à seleção de textos, ela referiu que esse trabalho foi realizado por dois docentes, autores do Manual de Sugestões de Leitura. No entanto, uma vez que o trabalho é pertença do Ministério da Educação, não constam deste manual os nomes dos autores. Mas, no dizer da entrevistada são especialistas em Literatura.

¹¹¹ Entrevistada a 26 de Junho de 2013.

forma é feito o estudo do *corpus* literário. Desejávamos, além disso, verificar como é que as orientações do Ministério da Educação são interpretadas e traduzidas por meio de propostas de ensino nos manuais de didáticos. Esta entrevistada é doutorada em Lexicografia e é professora de Português.

V.6 A Interpretação da Promoção da Interculturalidade por Alunos da Escola Portuguesa de Moçambique

A síntese das respostas deste grupo de alunos pode ser consultada no anexo VIII. Este anexo aporta apenas os dados mais relevantes para a pesquisa, cujas respostas foram contabilizadas a partir do pacote estatístico SPPP; portanto, os dados sujeitos à uma análise quantitativa. As respostas às perguntas abertas foram sujeitas à análise de conteúdo, por isso sistematizadas neste relatório.

Dos entrevistados, quatro são estrangeiros e seis são naturais de Maputo. Três deles referiram ser do grupo étnico “caucasiano”, quatro são tsonga, dois não responderam e um não sabe a que grupo étnico pertence. Todos frequentam o 12 ° ano e são residentes em Maputo há pelo menos 3 anos.

No tocante aos estereótipos de identidade dos grupos étnicos a que estes alunos pertencem três alunos afirmaram que o traje típico do seu grupo étnico é a capulana. Dois referem que os acessórios típicos do seu grupo étnico são brincos e relógios. Três afirmam que no seu grupo étnico não se fazem tatuagens. Dois mencionam a feijoada à portuguesa como gastronomia típica. Por outro lado, dois atestam que o “vira-vira” é a dança típica¹¹² do seu grupo étnico. Três alunos referem que o cavaquinho, a guitarra portuguesa, e a viola clássica são os instrumentos musicais¹¹³ do seu grupo étnico.

Não é possível sistematizar os dados referentes à auto e heterocaraterização de indivíduos, uma vez que os alunos apresentam dados discrepantes e não generalizáveis, mas é de se assinalar que eles mencionam diferentes caraterísticas de autocaraterização ligadas a atitudes sociais positivas e quase nenhuma de heterocaraterização para cada grupo étnico sugerido pelo questionário.

¹¹² Para abordar as danças típicas de cada grupo étnico moçambicano, apresentámos como exemplo a tipologia definida por Silva (op.cit.: 2010).

¹¹³ Para abordar sons e ritmos típicos de cada grupo étnico moçambicano utilizámos a tipologia de Silva (op. cit.:2010).

No tocante aos valores culturais¹¹⁴ identificados pelos grupos étnicos dos entrevistados, os alunos não responderam de modo uniforme, mas é de se destacar que apenas dois é que se referiram ao convívio entre vivos e mortos e à veneração aos antepassados.

As dimensões ritualistas dão destaque ao batismo, casamento (também referido como *nikah* e *lobolo*, matrimónio religioso muçulmano e casamento tradicional, na cultura bantu, respetivamente). Quando questionados sobre outros rituais, três alunos referiram-se ao Natal e à Páscoa.

Quanto à dimensão mística e religiosa sete alunos disseram ser da religião Cristã. Há um muçulmano, um hindu e há um que não respondeu. Entre estes informantes, sete referem professar também a Religião Tradicional Africana.

No que toca à promoção da interculturalidade em contexto real, sete pessoas asseguram ser importante promover-se o relacionamento entre diferentes grupos étnicos. Sete alunos apontam que é necessário promover-se o respeito entre pessoas de diferentes grupos étnicos e sete defendem a coabitação entre diferentes grupos étnicos. Sete testemunham que a convivência entre diferentes grupos étnicos é fundamental; sete defendem que existem grupos étnicos moçambicanos fragilizados, mas não indicam quais. Sete referem que em Moçambique existe tribalismo e três alunos apontam que em Moçambique existem conflitos étnicos.

Quanto ao grupo de perguntas relacionadas com o papel da Escola no fomento da interculturalidade, os festivais, desporto, documentários, palestras e as disciplinas de Área de Projeto e de Educação para a Cidadania, a Semana das Línguas e o Dia de África, são apontados como os que ensinam sobre a multiculturalidade e educam para o reconhecimento da diferença cultural.

A pergunta sobre a promoção de mitos fundadores da moçambicanidade não foi respondida pela maior parte dos alunos. Alguns alunos afirmaram que a Escola não os fomenta.

Sobre o papel da literatura no incentivo à interculturalidade, grande parte das respostas dadas pelos alunos da EPM não trouxe algo de substancial, uma vez que os alunos afirmaram apenas ler obras da literatura portuguesa.

¹¹⁴ No questionário, indicámos alguns parâmetros para servir de exemplo, no entanto abrimos espaço para que os entrevistados se referissem a outras opções.

V.7 A Interpretação da Promoção da Interculturalidade por Alunos dos 11º e 12º anos do Ensino Secundário Geral

As tabelas referentes às questões fechadas das perguntas do questionário podem ser consultadas no anexo VIII, que apresenta os dados que carecem de especial destaque, por serem substanciais. Esses dados foram analisados quantitativamente, a partir do modelo informático SPSS. As respostas às perguntas abertas foram analisadas qualitativamente e constam deste capítulo.

Dos 196 alunos entrevistados, 16 identificaram-se como sendo do 11º ano, 153 do 12º, e 27 não responderam. Este grupo de alunos foi procurado em todas as províncias do país. Distribuem-se pelas seguintes províncias de origem: Maputo cidade – 39; Maputo província – 2; Gaza – 18; Inhambane – 21; Manica – 13; Sofala – 24; Tete – 14; Zambézia – 16; Nampula – 16; Cabo Delgado – 10; Niassa – 18; “Estrageiro” – 1 e 4 não responderam.

São oriundos dos seguintes grupos étnicos: 16 bitonga, 12 chuabo, 1 lomwe, 8 machanganas, 4 macondes, 22 macua, 1 macua lomwe, 3 tewe, 6 ndau, 4 nguni, 1 nguni/shona, 1 nhanja, 2 nyungue, 5 sena, 14 shona, 5 shopi, 28 tsonga, 2 tsonga e shopi, 3 matswa e 12 yao. Por não termos estabelecido *quotas* por grupo étnico, verifica-se uma desproporcionalidade dos inquiridos, sendo que a maior parte destes são Tsonga. Além disso, mesmo tendo o formulário do questionário apresentado exemplos, segundo a tipologia de Nhapulo (2010:39), os alunos não a seguiram à risca. Alguns deles destrinçaram aquilo a que o autor designa de “complexo zambeze”, indicando os nomes do seu grupo étnico, nomeadamente tewe, ndau, sena e nyungue. Quer dizer que foram para além da proposta por aquele autor.

Repare-se que não determinámos *quotas* por província de origem nem por grupo étnico. A dificuldade em se ter equidade no número de entrevistados prendeu-se com o facto de que alguns dos alunos com o 11º ano, após terem lido o questionário, não se dispuseram a responder. Aos que aceitaram, foi-lhes solicitado que indicassem também onde podíamos localizar alunos com o 12º ano feito num período inferior a dois anos. Este segundo grupo foi procurado fora da Escola, pois trabalhámos com uma amostra do tipo não probabilístico, seleccionada por acessibilidade. A escolha foi aleatória e os alunos responderam ao questionário entre fevereiro e maio de 2012. Do grupo de alunos que

preencheram o questionário verifica-se que os que se encontram em maioria são os bitongas, chuabos, tsongas, macuas, shonas e yao.

Claramente a capulana foi indicada como traje “típico” da maioria dos estudantes, especialmente os dos grupos que são a maioria dos entrevistados, nomeadamente bitonga, chuabo, tsonga, macua, shona e yao. Os restantes alunos indicaram neste ponto trajes não tradicionais, mas sim o que vestem no dia-a-dia. 65 alunos não responderam à questão e 9 não sabem qual é o traje “típico” do seu grupo étnico. A capulana é referida como sendo usada ao mesmo tempo que outro tipo de vestuário, nomeadamente blusas, calças, túnicas e lenços ou, ainda de forma simples, sem esses acessórios. A maior parte dos alunos não descreve os motivos que caracterizam tais capulanas, embora isso lhes tenha sido solicitado.

O tipo de acessório pode ajudar a identificar um estereótipo do grupo étnico a que a pessoa pertence (embora haja quem use acessórios que não sejam do seu grupo étnico). Ainda assim, perguntámos que acessórios os alunos identificavam como sendo originários do seu grupo étnico. A maior parte deles, 83 pessoas, não respondeu e 15 não sabem qual é o acessório “típico” do seu grupo étnico. Dos que responderam, indicam brincos e missangas como sendo os mais utilizados; estes fazem parte dos grupos étnicos bitonga, chuabo, tsonga, macua, shona e yao. Os alunos não deram especificações do tipo de brinco, o que porém, lhes tinha sido solicitado.

Outra dimensão exterior que pedimos que os alunos referissem são as tatuagens. 108 pessoas não responderam que tatuagens são típicas do seu grupo étnico, 11 não sabem e 38 alegam que no seu grupo étnico não se fazem tatuagens.

Uma outra forma de recolher informação sobre a cultura de um grupo é a partir da culinária nativa. Os dados indicaram que a *xima* e o feijão são o tipo de alimentação mais consumido em Moçambique. Os tsongas, shopi e xitsua indicam a cacana como a alimentação típica do seu grupo étnico. Os chuabos elegeram a *mucapata* e 56 alunos não responderam à questão.

Interrogados sobre danças “típicas”, os tsongas referiram-se à *marrabenta* e ao *xigubo*, os yao ao *makwaia* e *chioda*, os macondes ao *mapiko*; os chuabos ao *dadja* e os bitongas ao *zhore* e à *marrabenta*.

Perguntámos aos alunos que tipo de som e ritmo são produzidos a partir de determinado instrumento musical que considerassem ser “típico” do seu grupo étnico.

Os tambores e as timbilas são referidos como tal, pelos alunos bitonga, chuabo, tsonga, macua, shona e yao, sendo de assinalar que, à semelhança da capulana, o tambor é o elemento cultural caraterístico.

Sobre os valores de cada grupo¹¹⁵ os alunos apresentaram aspetos que apelam ao relacionamento com os vivos e os mortos, conforme a categorização abaixo indicada:

- valores culturais da relação com os vivos: partilha de bens, vida em comunidade, solidariedade, família, respeito pelos mais velhos;
- valores culturais da relação com os mortos: veneração aos antepassados, convívio entre vivos e mortos.

Procurámos saber que dimensões ritualistas são frequentes no grupo étnico de cada indivíduo, ao que os alunos responderam haver práticas associadas:

- ao nascimento – a apresentação do bebé à lua e *tafula* (entre os tsonga), o banho no pilão (entre os macua) e *chissassa* (entre os shona);
- à puberdade – *kuha* (shona e chuabo), o *unhago* (yao);
- à morte e ao matrimónio – não foram apresentados nomes, mas os inquiridos referiram-se à existência dessa categoria de rituais.

As respostas eram abertas. Poucos alunos responderam, o que não nos permite generalizar os dados por grupo étnico.

Quanto à dimensão mística praticada pelos nossos inquiridos, 189 pessoas referiram-se à religião tradicional africana, 147 revelam que praticam o cristianismo, 43 o islamismo e 5 o hinduísmo.

Solicitámos aos alunos que caraterizassem as pessoas dos seus grupos étnicos em termos de atitudes sociais. Eles descrevem-nos baseando-se em atitudes sociais positivas. No entanto, quando solicitados a fazerem uma heterocaraterização das pessoas de outros grupos, a análise oscila entre atitudes sociais negativas e positivas, tal como se pode verificar de seguida:

- atitudes sociais positivas – pessoas acolhedoras e trabalhadoras, pacientes e cultas (caraterização aplicável, segundo os inquiridos, aos macuas,

¹¹⁵ No questionário indicámos alguns parâmetros para servir de exemplo, no entanto abrimos espaço para que os entrevistados se referissem a outras opções. Por se tratar de perguntas abertas, para a verificação de dados desta parte da pesquisa utilizámos a análise de conteúdo das respostas.

chuabos, bitongas);

- atitudes sociais negativas – guerreiros e, ou rudes e agressivos, preguiçosos (atitudes para caracterizar os macondes);
- atitudes sociais mistas (positivas e negativas) – altruísmo (por se assumirem como o grupo étnico de referência no país) e contestatários e acomodados, atributos para designar os tsongas.

Para analisar as formas de interpretação de interculturalidade, em contexto real, questionámos se é necessário promover-se o relacionamento entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos: 188 pessoas disseram que sim, 5 que não e 3 não responderam. Dos que responderam que não 2 são bitongas, 2 são macuas e 1 é sena.

À pergunta “para as pessoas se respeitarem devem pertencer ao mesmo grupo étnico?”, 2 afirmam que sim, enquanto 191 declaram que não e 3 não responderam. Dos que responderam que sim, 1 é tsonga e o outro não se identificou.

Perguntámos aos alunos se para coabitar no mesmo território as pessoas devem ser do mesmo grupo étnico. 184 alunos responderam que não, 8 que sim; destes, 1 é lomwe, outro é macua, 2 não identificaram o seu grupo étnico, 1 é shona e 3 são tsongas. 4 indivíduos não responderam à questão.

Por outro lado, 181 afirmam que é possível as pessoas conviverem, mesmo tendo diferenças étnicas ou culturais. 13 afirmam que não e 2 não responderam. Dos que declararam que não, 1 é chuabo, outro é macua, 3 não identificaram a sua origem étnica, 3 pertencem ao grupo que não sabe qual é a sua origem étnica, 1 é shona, 2 são tsongas e 2 são yao.

Houve 109 alunos que afirmam que existem grupos étnicos moçambicanos fragilizados, 73 afirmam que não, 10 não responderam e 4 não sabem. Os tsongas e os bitongas são os que mais se destacam na afirmação de que existem grupos fragilizados. Solicitados a informar quais se encontravam nessa situação, os alunos apontaram os chuabos, maraves, yaos e ngunis. É de se acrescentar que os yaos foram mencionados como os que se encontram em desvantagem neste âmbito.

Houve 79 alunos que afirmaram que em Moçambique existe tribalismo e 90 que não; 18 não responderam e 8 não sabem. Os bitongas e os macuas são os que mais referem haver tribalismo. Para melhorar a nossa compreensão sobre a questão da

existência ou não de tribalismo, pedimos aos alunos que indicassem o local onde o facto era verificável e eles mencionaram que o sul do país era mais tribalista, especialmente a província de Maputo, onde coabitam os tsongas (falantes do changana e do ronga). Além disso, afirmam que as pessoas do sul do país caracterizam as do centro e norte como *xingondos*, termo utilizado para designar de forma pejorativa pessoas oriundas do centro e norte do país. Porém, no dizer dos alunos, as pessoas relacionam-se bem independentemente dos seus grupos étnicos: 149 indivíduos afirmam-no, enquanto 35 o negam.

Relativamente ao papel da Escola na promoção da interculturalidade, perguntámos aos alunos se tinham reparado se, nas suas escolas, existiam pessoas de diferentes culturas ou se esse assunto lhes era indiferente. Eles afirmaram estar a par das diferenças culturais e declararam que as palestras, eventos culturais, a dança, o teatro e desporto e festas, são os fatores que catalisam a convivência entre pessoas de diferentes culturas e grupos.

Há uma divisão de opinião entre os alunos que consideram que a Escola fomenta a aprendizagem sobre mitos fundadores da moçambicanidade. Dos que consideram que sim, apontam a FRELIMO e a sua história. Os que referem que não, não explicam a razão.

No que diz respeito ao papel da Escola questionámos os alunos sobre se a partir das obras e textos literários que leram lhes foi ensinado a reconhecer a existência de diferentes grupos étnicos em Moçambique. A resposta foi negativa.

Há uma incerteza sobre se os textos literários espelham aspetos interculturais ou sobre os diferentes grupos étnicos moçambicanos. Nas suas respostas, alguns alunos afirmam que sim, outros que não e uma grande maioria não respondeu à pergunta.

No final do questionário solicitámos aos alunos que fizessem recomendações e comentários, tendo surgido respostas de assinalar como:

- a de que os grupos étnicos deveriam ter o mesmo estatuto, sublinhando que “nós que não somos do sul também deveríamos ser vistos como seres humanos, porque tudo só é lá no sul”¹¹⁶;
- a ideia de que o questionário ajuda a promover a igualdade entre culturas e

¹¹⁶ Cf. anexo IX.

que é preciso valorizar a cultura moçambicana no seu todo, porque não existe uma cultura “maior” que outra;

- a afirmação, por parte de alguns alunos de que pouco sabem acerca do grupo étnico a que pertencem.

A análise preliminar dos dados fornecidos pelos alunos dos dois grupos demonstrou que os estereótipos assinalados não eram uniformes. Não constituíam um quadro de referência válida e não nos permitiram alcançar os nossos objetivos. Assim, não tendo conseguido respostas que permitissem fazer o levantamento, decidimos substituí-lo pelas categorias de análise cultural¹¹⁷ símbolos, valores, atitudes, costumes, hábitos ou *modus operandi* rituais que identifiquem o mosaico cultural moçambicano, a fim de poder analisar o *corpus* literário dos alunos dos 11º e 12º anos, ainda que considerando que haja salvaguardas que devem ser estabelecidas quando se fala em representações culturais. Questionámo-nos, então, sobre que representações culturais regionalizam determinado texto? Se serão os elementos culturais nativos de cada grupo étnico, os hábitos ou rituais descritos, as temáticas dos textos ou os espaços em que decorre determinada ação? Assim, na tentativa de dar resposta a estas questões, adotámos os critérios acima mencionados. Deixámos de lado a temática, a origem étnica dos autores dos textos, as suas intenções, as falas dos personagens e os espaços onde as ações decorrem. Centrámo-nos no levantamento de representações culturais, considerando as categorias de análise acima escolhidas.

Porém, antes de analisarmos o *corpus* literário entrevistámos responsáveis pelo processo educativo moçambicano.

¹¹⁷ Estas categorias foram criadas a partir da definição de cultura preconizada por Tylor (1871:1) *apud* Cuche (2003: 40), já mencionada no capítulo das definições. Tendo em conta essa definição de cultura, centrámo-nos nos domínios artes, costume, crenças, hábitos, conhecimento, excetuando os conceitos moral, capacidades e direito, em função dos objetivos que pretendíamos alcançar com este trabalho. Até porque, antes de realizarmos o levantamento das representações culturais dos moçambicanos a partir da perspectiva dos alunos, realizámos uma pesquisa bibliográfica para verificar que trabalho de recolha de estereótipos ou atributos dos moçambicanos teria sido realizado por outros autores, a fim de os utilizarmos como critério para fazer o seu mapeamento. Não tendo encontrado um modelo pronto elaborámos a nossa proposta.

V.8 A Interpretação da Promoção da Interculturalidade por uma Responsável pela Planificação Curricular da Disciplina de Língua Portuguesa

No início da entrevista, a entrevistada sugeriu que esclarecesse melhor a pergunta “a que grupo étnico pertence”, colocada no formulário, questão na sua ótica ambígua para as pessoas da sua geração. Explicando, afirmou ser assimilada, por ter sido educada na língua e cultura portuguesas, embora os seus pais sejam chubos. Referiu que trabalha na área da planificação curricular há dez anos.

Quando questionada sobre de que forma é que o estudo do *corpus* literário é utilizado enquanto meio para estimular a interculturalidade, na disciplina de Língua Portuguesa, afirmou que existe sempre a preocupação de integrar textos que reflitam diferentes culturas moçambicanas e deu o exemplo de textos que falem sobre as performances (música e dança), nomeadamente a *timbila*, o *mapiku* e o *nhau*.

Perguntámos-lhe qual é o papel da Escola no fomento da interculturalidade, ao que respondeu que os planificadores curriculares lançam um concurso público para autores de livros e manuais de ensino e o Ministério da Educação seleciona um júri para escolher os melhores, aqueles que cumprem integralmente os programas preconizados pelo Ministério da Educação.

Acrescentando, referiu também que, no tocante à seleção do *corpus* literário obrigatório para o ESG, o INDE convidou a Associação de Escritores Moçambicanos, AEMO, para um encontro no qual se iria discutir a seleção de obras, no entanto, poucos escritores compareceram, tendo destacado a colaboração de apenas dois escritores consagrados. Do grupo de autores de manuais, que foram produzidos por docentes selecionados pelo Ministério da Educação, destacou a participação dos do Manual de Sugestões de Leitura (orientação de leitura para os 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário), documento produzido pelo INDE/ME, datado de 2008. Na sua perspetiva, esses autores tiveram em conta os planos e programas curriculares para o ESG, diversificando os autores e textos selecionados para o cânone literário.

No âmbito da promoção da interculturalidade, ela considera ser necessário destacar a cultura moçambicana, tendo em conta a sua heterogeneidade. Acrescentou que era necessário que a pesquisadora deste trabalho contactasse o grupo de planificadores curriculares que trabalham no âmbito do Ensino Bilingue, uma vez que estes poderão

fornecer mais dados sobre o que o Ministério da Educação tem feito neste âmbito da multiculturalidade, por ser uma componente relevante no ensino moçambicano.

O depoimento desta entrevistada revela o conhecimento das diretrizes lançadas pelo PELP no tocante à preocupação com a questão da pluralidade cultural.

Desta entrevista vale destacar a importância que a entrevistada dá à criação de projetos culturais que integrem a pluralidade moçambicana. É também de se referir a importância que atribui à integração de valores moçambicanos na disciplina de Língua Portuguesa. Porém, não nos foi fácil, através dela, aferir o valor que o texto literário teria nesse âmbito e o tipo de estratégia que a Escola deveria utilizar para difundir tal pluralidade, uma vez que a entrevistada referiu apenas que os MELP comportam diversos textos que revelam a multiculturalidade do país.

V.9 A Interpretação da Promoção da Interculturalidade por uma Autora de Manuais de Ensino da Língua Portuguesa

Questionada sobre a sua identidade, a nossa entrevistada respondeu pertencer ao grupo étnico ronga.

No tocante à promoção da interculturalidade, ela refere que a escolha de textos e autores para o ensino de literatura na disciplina de Língua Portuguesa¹¹⁸ é norteada pelos conteúdos programáticos e temas que constam do programa de ensino em vigor, o que é determinado pelo Ministério da Educação.

Relativamente ao cumprimento das diretrizes definidas para a seleção de textos e autores afirmou que muitas vezes têm necessidade de alterar o cânone literário estabelecido, mas quando isso acontece as editoras impõem que se siga escrupulosamente o cânone literário indicado pelo Ministério da Educação.

¹¹⁸ Lembramos que os manuais são elaborados por consultores independentes, sob proposta de algumas editoras, que os concebem, seguindo o preceituado pelo Ministério da Educação, no âmbito dos seus programas de ensino. A partir da observação direta, em conversa com a mais alta responsável do INDE, a diretora informou que os professores do ESG são obrigados, pelo Ministério da Educação, a utilizar o cânone e o *corpus* literário recomendados nos programas de ensino e no Manual de Sugestões de Leitura. No entanto, este Ministério permite que o mercado livreiro elabore manuais de ensino, desde que respeitem o cânone literário preconizado pelo Ministério da tutela. Dado o custo do livro em Moçambique, os manuais de ensino produzidos por editoras independentes não são obrigatórios nas escolas, recorrendo-se sempre ao *Manual de Sugestões de Leituras* e à uma sebenta de fotocópias de textos intitulada Proposta de Textos de Leitura, contendo os recomendados pelo referido manual. É de referir que existem escolas que realizam as suas aulas com base no MELP.

Referiu também que quando eventualmente conseguem mudar o status quo, substituem o texto de um autor menos conhecido por outro, “respeitando o período literário a ser abordado”, tentando sempre privilegiar a diversidade de textos, em favor da heterogeneidade da cultura moçambicana.

Para a nossa entrevistada, o papel a ser desempenhado pela Escola, no âmbito da promoção dos grupos étnicos moçambicanos, deve levar sempre em conta a diversidade cultural de Moçambique, uma vez que, na sua perspectiva, é preciso estimular os alunos a refletirem sobre os fenómenos políticos, sociais e culturais do seu país, bem como capacitá-los para recriarem textos de diversa índole, nomeadamente expositivos, informativos, argumentativos, narrativos, dramáticos, para também praticarem o exercício de funcionamento da língua, porque isso estimula o agir do aluno.

Esta entrevistada é defensora da necessidade de se difundir a multiculturalidade moçambicana daí que, nos manuais nos quais trabalhou, se tenha verificado esse esforço de construção pedagógica.

Observadas as opiniões dos intervenientes no processo educativo referente aos 11º e 12 anos, passamos, de seguida, a analisar os documentos que veiculam os respectivos cânone e *corpus* literário.

V.10 A Interculturalidade no Ensino Secundário Geral: o Programa de Ensino de Língua Portuguesa e o Manual de Sugestões de Leitura dos 11º e 12º anos

De acordo com o Programa da da 12ª classe (2010:2), em 2004, em função das diferentes recomendações da Agenda 2025, o Ministério da Educação introduziu, através das escolas moçambicanas, os currículos reformulados para o Ensino Básico e foi nessa sequência que em 2008 o Programa do ESG foi atualizado. A par das novas habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, a escola deveria compatibilizar o seu ensino com os quatro pilares de educação fundamentados na Agenda Nacional 2025¹¹⁹.

As novas propostas visavam implementar a aplicação de novas competências e valores nos alunos, que os habilitassem para a resolução eficaz de problemas (Programa de Português da 12ª classe: 2010: 2). No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, para

¹¹⁹ Os programas anteriores eram os da época colonial e só foram reformulados em 1983, aquando da introdução do SNE. Cf. Dhorsan e Chuachuaio (2008:53).

o segundo ciclo do ESG (11º e 12º anos) preconiza-se que sejam desenvolvidas competências que permitam ao aluno:

- a) utilizar a Língua Portuguesa em diversos contextos da sociedade, refletindo sobre e compreendendo diversas dinâmicas sociais, incluindo as simbólicas;
- b) desenvolver a expressão oral e escrita, integrando esse conhecimento em diversos contextos sociais;
- c) utilizar a Língua Portuguesa como meio de acesso ao conhecimento, à informação e às novas tecnologias de informação.

A nosso ver, o desenvolvimento dessas competências incluem fatores que promovem a Educação multicultural e intercultural, no entanto tivemos que analisar o processo educativo, a fim de compreendermos como é que essas competências são desenvolvidas, até porque o programa (idem:3-11) se refere à necessidade de desenvolver o civismo e cidadania responsáveis bem como o espírito de tolerância e cooperação e a habilidade para se relacionar bem com os outros, estimulando a capacidade de lidar com a complexidade, diversidade e mudança, entre outras competências.

Esse programa mostra que os novos desafios colocados à Escola, no concernente à aplicação dos novos currículos, preconizam o desenvolvimento de habilidades ligadas à formação da identidade moçambicana, da multiculturalidade e da interculturalidade, a saber: a comunicação nas línguas portuguesa, inglesa e francesa, o desenvolvimento do espírito de tolerância e cooperação e capacidade para se relacionar com os outros, num contexto em que sejam estimulados diferentes valores, entre os quais igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, tolerância e amor à pátria e ao bem comum.

Acrescente-se que este processo ocorre de forma paralela à promoção da multiculturalidade que consiste do ensino de línguas moçambicanas, tal como ficou acima referido. No que concerne ao ensino da literatura nos 11º e 12º anos, o PELP define a importância de criação de espaços para concursos literários, sessões de poesia, recolha de contos tradicionais, projetos nos quais os alunos são incentivados a participar, de forma a desenvolver o espírito patriótico de moçambicanidade. A Escola propõe que escrita e recolha de contos tradicionais poderão ser feitas tanto na Língua Portuguesa como nas línguas moçambicanas, usando-se recursos referentes a contextos das diferentes províncias moçambicanas.

No tocante ao ensino da Literatura, o documento preconiza a necessidade de a Escola abordar textos literários, considerando entre outros fins o facto de a literatura ser “o espaço em que estão depositados de forma mais ou menos condensada os valores culturais, morais e intelectuais [de diferentes comunidades], e, por outro lado, o veículo de difusão interna e externa desses valores” (Programa de Português – 11ª classe: 2010:10). É nesse sentido que reserva unidades de estudo de textos literários, centrados na leitura, análise e interpretação de textos. De um modo geral, as temáticas abordadas pelos autores indicados como canónicos são impulsionadores da discussão da identidade moçambicana. O PELP define ainda a importância de se desenvolver temas transversais a todas as disciplinas. No caso do 11º ano, é abordado o tema “Manifestação da Identidade Cultural Através da Literatura” e no 12º ano fala-se da estigmatização de indivíduos vivendo com HIV-SIDA.

De um modo geral, as temáticas abordadas pelos autores canónicos são impulsionadoras da discussão da identidade moçambicana. Havendo no país necessidade de se incentivar a população “a saber ser, saber conhecer, saber estar, saber viver juntos e em comunidade”, deverão ser escolhidas obras que incluam as representações culturais existentes no país.

O objetivo que se pretende alcançar com a leitura e análise de obras literárias é, entre outros, o de estimular a leitura crítica com vista a criar-se o gosto pela literatura de países de Língua Oficial Portuguesa, a participação de alunos em debates sobre literatura e sobre cultura, que possam promover a paz, combater a violência doméstica e contribuir para a resolução pacífica de conflitos políticos e sociais.

De acordo com o Manual de Sugestões de Leitura - INDE/MEC (2008:1)¹²⁰ os autores indicados no PELP para estes níveis são escolhidos de acordo com os critérios de qualidade estética, representatividade e profundidade temática, conforme se verificará quando abordarmos a questão do cânone e *corpus* literário, na tabela abaixo. Acrescente-se que esses programas preconizam ainda o ensino de outros autores da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP, mas a nossa pesquisa cingiu-se ao ensino da literatura moçambicana.

A Literatura desempenha um papel importante na formação da mentalidade de

¹²⁰ Este documento introduz uma lista adicional de textos e autores que devem ser estudados do 1º ao 2º ciclo do ESG (textos a serem analisados do 8º ao 12º ano). Em anexo a esse manual, numa secção designada Selecção de Textos Literários de Autores da CPLP, paginado de 1 a 20, são indicados os critérios de selecção de obras literárias destinadas ao ESG.

indivíduos e é por esse motivo que os currículos escolares incluem, nos programas, o seu ensino. É inegável o facto de que, em Moçambique, a literatura já tem sido abordada como instrumento de construção de identidade nacional, a partir de determinado período literário.

Mendonça (1988:33-45) distingue os períodos da Literatura Moçambicana do seguinte modo: 1925-1945/47, período no qual a produção literária moçambicana se caracterizava por reações de crítica à política de assimilação. O 2º período decorreu entre 1945/7 e 1964 e foi uma fase na qual a literatura era marcada pela negação do colonialismo. O 3º período que se situou entre 1964 a 1975 foi considerado, pela autora desta periodização, complexo, já que a relativa homogeneidade que se verificava nas décadas anteriores foi quebrada.

Para a autora, a escrita literária surgiu marcada por três linhas de força, nomeadamente a) o reflexo ideológico da ação da Frelimo – nesta altura foi produzida a chamada poesia de combate que essencialmente desenvolvia a afirmação da ideologia de libertação nacional; b) poesia produzida por um grupo heterogéneo de intelectuais, que desenvolveu um projeto eminentemente estético, distanciando-se da ideologia colonial; c) literatura de afirmação do luso-tropicalismo.

A nossa análise à produção literária moçambicana revelou que as obras publicadas a partir dos anos 80 se debruçavam sobre questões estritamente estéticas e que tinham a ver com a criatividade dos seus escritores. Verificámos ainda que grande parte dos autores que marcaram os períodos definidos por Mendonça (1988:33-45) e dos que publicaram até os anos 90 faz parte do cânone literário em vigor no ESG. No tocante à política de assimilação, importa acrescentar que, para Mendonça (1988:33-45), esse trabalho foi realizado a partir dos jornais *O Africano* e *O Brado Africano*, produzidos por assimilados. Nos anos 50 mais autores surgiram, dinamizando a escrita literária com características de afirmação da africanidade e da negritude.

Quanto à negação ao colonialismo, no dizer de Cabaço (2010:268), naquilo que concerne à prosa, essas denúncias foram feitas por João Dias, Luís Bernardo Honwana; na poesia, por Noémia de Sousa, José Craveirinha, Rui Nogar, Orlando Mendes, Fonseca Amaral, Kalungano [pseudónimo de Marcelino dos Santos]. Esta lista de escritores consta dos programas de ensino de literatura em Moçambique. No seu estudo, Cabaço (2010:303) recomenda a importância de se desenvolver estudos diacrónicos, com vista a

analisar o processo de construção de identidades no presente.

A par das diferentes mudanças na forma como a identidade nacional e a unidade nacional foram sendo encaradas, os programas de ensino também foram sendo reformulados.

V.11 A Interculturalidade no Ensino Secundário Geral: o cânone e *corpus* literário obrigatórios no Programa de Ensino de Língua Portuguesa e Manual de Sugestões de Leitura

Os autores canónicos para estes níveis são os que marcaram a história da literatura no país, desde o período anterior à independência até aos escritores da literatura escrita na pós-independência. Os programas preconizam ainda o ensino de outros autores da CPLP. No tocante a Moçambique, na secção referente aos conteúdos gerais, o PELP¹²¹ considera:

Tabela 5 – Cânone Literário para os 11^o e 12^o anos do ESG

Ano	Textos narrativos	Textos líricos	Textos dramáticos
11 ^o ano	Contos tradicionais, fábulas, lendas e mitos ¹²²	Rui de Noronha, Noémia de Sousa, José Craveirinha, Marcelino dos Santos, Sérgio Vieira e Armando Guebuza	Teatro tradicional ¹²³
12 ^o ano	Mia Couto, Paulina Chiziane ¹²⁴ , Ungulani ba ka Khosa ¹²⁵	Poesia Moçambicana pós-independência ¹²⁶	Teatro contemporâneo ¹²⁷

Fonte: LAISSE (2012). Adaptado a partir do Programa de Ensino de Português da 11^a Classe (2010:16; 35-36) e Programa de Ensino de Português da 12^a Classe (2010:14-15; 28).

Para o 11^o ano, numa secção com a indicação de conteúdos programáticos a serem

¹²¹ No tocante ao PELP e ao MSL, nesta pesquisa utilizámos os programas que fazem parte do currículo de 2008, publicado em 2010. O currículo anterior, de 1983, não carecia de análise, uma vez que o MSL refere que os textos neles seleccionados contêm mais representatividade de autores. (cf. *Manual de Sugestões de Leitura – INDE/MEC* (2008:1). Pelo que pudémos constatar, são abordados também autores que iniciaram a sua escrita após os anos 80, como é o caso de Aurélio Furdela e Adelino Timóteo, facto que não aconteceu no programa anterior.

¹²² No tocante ao 11^o ano, para o caso dos textos narrativos, o PELP não indica os nomes dos autores a serem estudados, estes são propostos no MSL.

¹²³ Idem.

¹²⁴ Recomenda-se a leitura do excerto de *Sétimo Juramento*, cap. XXXI de Paulina Chiziane.

¹²⁵ Para este autor o programa de ensino indica a leitura integral da obra *Orgia dos Loucos*.

¹²⁶ No tocante ao 12^o ano, na secção de conteúdos gerais, o PELP não indica os textos específicos em que se deve trabalhar, estes vêm indicados no *Manual de Sugestões de Leitura* (INDE/MEC:2008:5).

¹²⁷ Idem.

leccionados em cada unidade, uma nota do PELP da 11ª classe (INDE/MEC:2010:52-53 e 68) refere que dever-se-ão ler os seguintes textos narrativos: “Rejeita-me, se Assim Queres, Rapariga” e “ Sejam eles de Braga ou de Inhambane”. Essa mesma nota indica a necessidade de ser ler integralmente a obra *Orgia dos Loucos*, de Ungulani ba ka Khosa. Quanto ao texto lírico, o mesmo tipo de nota indica que se deve ler o poema “Hidrografia”, de Rui Knopfli.

No que toca ao PELP da 12ª classe (INDE/MEC:2010:39, 51; 60), para este nível de ensino a secção de conteúdos programáticos a serem leccionados em cada unidade, num item designado “sugestões de actividades”, recomenda a leitura integral dos contos da obra *Os Olhos da Cobra Verde*, de Lília Momplé e excertos de textos narrativos da autoria de Mia Couto, Ungulani ba ka Khosa e Paulina Chiziane. No que concerne aos textos líricos desse programa, pede-se aos alunos que leiam o poema “Sia-Vuma” de José Craveirinha. Quanto ao texto dramático, a unidade temática em questão recomenda o estudo da génese do modo dramático das performances do nyao e do mapiko.

Tabela 6 – Corpus Literário para o 11º ano do ESG: PELP e MSL

Tipo de texto	Títulos de textos	Autores
Contos	“As Mãos dos Pretos” “Exorcismo” (excerto da obra <i>Orgia dos Loucos</i>)	Luís Bernardo Honwana, Ungulani ba ka khosa
Textos líricos	“Alegoria” “O teu Corpo de Terra e Maresia”	Heliodoro Baptista, Armando Artur
Textos dramáticos	“As Mortes de Lucas Mateus” (cenas IV a VI) Gatsi Lucere (excerto - 1º acto, cena I)	Leite de Vasconcelos, Aurélio Furdela
Canção	“Rejeita-me, se Assim Queres, Rapariga”	Recolha de Henri Junod
Provérbios	“Dar ao Outro é Guardar”	Provérbio bitonga
Crónicas	“Sejam eles de Braga ou de Inhambane”	Areosa Pena

Fonte: LAISSE (2012). Adaptado a partir do *Manual de Sugestões de Leitura* (INDE/MEC: 2008:33-41).

Tabela 7– Corpus Literário para o 12º ano do ESG: PELP e MSL

Tipo de texto	Títulos de textos	Autores
Romance	<i>Terra Sonâmbula</i> ¹²⁸	Mia Couto
Conto	“Stress” (excerto da obra <i>Os Olhos da Cobra Verde</i>)	Lília Momplé
Poesia	“Sia-Vuma” “Dentro do Fogo Existe” “Vinte”	José Craveirinha Eduardo White Adelino Timóteo

Fonte: LAISSE (2012). Adaptado a partir do *Manual de Sugestões de Leitura* (INDE/MEC: 2008:41-49).

¹²⁸ O *Manual de Sugestões de Leitura* (IDE/MEC:2008:44) recomenda a leitura de um excerto (cap. 8) e leitura integral da obra.

Atividades Propostas no Programa de Ensino de Língua Portuguesa e no Manual de Sugestões de Leitura

As actividades propostas aos alunos no PELP e no Manual de Sugestões de Leitura – MSL são as seguintes:

Tabela 8 – Atividades Propostas no Programa de Ensino de Língua Portuguesa e no Manual de Sugestões de Leitura

MSL (11º e 12 anos)	PELP (11º e 12º anos)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação de personagens, temas de textos, recursos estilísticos e motivo de determinadas ações; ▪ explicação da estrutura de um texto; ▪ dramatização a partir de textos; ▪ localização do espaço e do tempo de ações; ▪ elaboração e interpretação de textos; ▪ debate de temas sociais suscitados pelos textos lidos; ▪ classificação do narrador; ▪ discussão de determinadas práticas ritualistas da cultura moçambicana com base no texto “Exorcismo”; ▪ classificação de textos; ▪ caracterização de personagens; ▪ explicação do significado de provérbios; ▪ recolha de provérbios junto da comunidade de cada aluno; ▪ comparação provérbios de diferentes lugares ou países. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação de textos; ▪ identificação e caracterização de personagens; ▪ identificação de temas, ações e personagens de textos ▪ elaboração de fichas de leitura; ▪ debate sobre assuntos socio-culturais suscitados pela leitura de textos literários; ▪ comparação de textos da literatura oral e da literatura escrita; ▪ debate sobre a função social das fábulas, mitos e lendas; ▪ interpretação e produção de canções tradicionais; ▪ identificação de marcas de moçambicanidade, valores culturais e universais nos textos literários; ▪ produção de textos narrativos, dramáticos e líricos que exaltem a pátria e a cultura moçambicanas; ▪ representação de textos dramáticos; ▪ levantamento e interpretação de figuras de estilo; ▪ identificação e distinção de unidades linguísticas moçambicanas <i>versus</i> não moçambicanas.

Fonte: LAISSE (2012). Adaptado a partir do *Manual de Sugestões de Leitura* (INDE/MEC: 2008:33-49).

V.12 A Interculturalidade no Ensino Secundário Geral: o cânone e *corpus* literário obrigatórios nos Manuais de Ensino de Língua Portuguesa

Nesta parte da pesquisa enumeramos os dados que permitem verificar que actividades são realizadas pelas escolas, neste contexto, a partir dos manuais de ensino. Verificámos de que forma é que o estudo do *corpus* literário é utilizado enquanto meio para estimular o princípio em análise.

Os MELP foram estudados por se terem revelado um outro instrumento que

veicula o cânone e o *corpus* literário indicados pelo Ministério da Educação. No entanto, por serem elaborados por organismos independentes do Ministério da Educação, que são editoras independentes, afigurou-se necessário verificar até que ponto o *corpus* selecionado pelas autoras destes manuais acrescenta ou se distancia dos textos sugeridos no PELP. Uma análise preliminar revelou diferença em relação aos apresentados pelo *corpus* literário indicado no PELP e no MSL.

Em Moçambique, para os 11º e 12º anos de escolaridade existem manuais produzidos por três editoras diferentes, a saber: a Texto Editores, a Plural Editores e a Longman Moçambique. A análise que se segue centra-se sobre os manuais publicados pela Texto Editores, escolhida por ter publicado manuais para os 11º e 12º anos de acordo com o antigo currículo (programa de 1983) e os programas atualizados, que vêm sendo utilizados até ao momento e que datam de 2008¹²⁹. Estes grupos de manuais atravessam o período estabelecido nesta pesquisa, 2004 a 2011. Os manuais das outras duas editoras foram preteridos porque por um lado, a Plural Editores apenas publicou o manual do 11º ano em 2010. Até Março de 2013 o manual para o 12º ano ainda não tinha sido publicado¹³⁰. Por outro lado, os manuais da *Longman* Moçambique foram preteridos dada a exiguidade de textos literários neles contidos.

Foram quatro os manuais estudados da Texto Editores, da autoria de Pereira e Mendes (2005/2010). Nestes objetos de pesquisa, o estudo do texto literário é realizado, maioritariamente, com base em excertos de romances ou textos curtos (poemas, lendas e contos e mitos). Além disso, verificámos que o texto literário é introduzido no ensino das diferentes unidades, seja abordando os princípios do texto expositivo-explicativo, do texto jornalístico, ou de textos multimodais. No entanto, a nossa análise centrou-se apenas nas unidades que estudam o texto literário, com incidência no ensino da literatura. E dos textos literários estudados em cada unidade, recolhemos apenas os de autores moçambicanos.

Passamos de seguida à análise dos manuais dos 11º e 12º anos.

¹²⁹ Analisámos os manuais da Texto Editores produzidos em 2005, com base na utilização do programa de 1983 e outro grupo de manuais atualizados em 2010, após a reformulação dos programas de ensino, efetuada em 2008. Esses novos materiais têm, na capa, a indicação “Programa Actualizado”, alertando para o facto de terem sido reformulados com base num programa de ensino atual.

¹³⁰ Esta informação foi-nos prestada por uma autora do Manual do 12º ano, Maria Emília Morais, quando questionada pela pesquisadora deste trabalho, em fevereiro de 2013. A autora referiu que se encontrava a realizar as correções finais deste manual.

Manual de Ensino de Língua Portuguesa da 11^a classe (programa de 1983)

O manual é composto por 13 unidades, das quais 5 são dedicadas ao ensino da literatura e trabalham os textos de autores moçambicanos. No entanto, é de referir que existem algumas unidades que, não discutindo diretamente esta questão, contêm textos que fazem referência à cultura moçambicana. São os considerados temas transversais, preconizados no PELP. Neste manual, essas matérias transversais abordam costumes tradicionais (os mais velhos como fonte de informação); caracterização de sociedades tribais africanas (um exemplo específico do sul de Moçambique) e a poligamia, pelo que permitem, de alguma maneira, deduzir temáticas refletidas na literatura inclusa.

Atividades propostas aos alunos do 11^o ano

A unidade 4, com o tema “Evolução Histórica e Semântica do Termo Literatura” recomenda o levantamento de características de contos (suas funções, espaço, tempo e personagens), a elaboração um texto narrativo e reconto de um conto, o levantamento de recursos estilísticos de um poema, a análise de textos (nível de compreensão e classificação).

A unidade 7, com o tema “As Origens Líricas da Literatura”, propõe análise, compreensão e classificação de textos, levantamento de recursos estilísticos dos textos em análise e caracterização do sujeito, seleção de canções da tradição oral.

A unidade 8, com o tema “Sistemas Culturais e Linguagem” orienta para o estudo de lendas, mitos, provérbios, crónicas e contos, e para a recolha de provérbios de cada província onde o aluno se encontra a estudar, a par do levantamento de valores culturais e de recursos estilísticos num texto, o reconto de narrativa e descrição de personagens e análise de textos (do nível da compreensão e de classificação).

A unidade 9, cujo tema é “Imagem da História na Literatura” propõe o levantamento de elementos da narrativa, a divisão de textos em partes e a recolha de elementos da cultura moçambicana nos textos em análise.

Na unidade 10, com o tema “O Modo Dramático” (texto dramático) recomenda-se que os alunos façam o cotejo dos espaços, tempo e ações das personagens, que assistam a uma peça de teatro em grupo, que enumerem as ações das personagens, que estudem a

redação e a representação de uma peça teatral¹³¹ e que procedam a análise textual (nível de compreensão).

Na unidade 11, com o tema “O Ideal de Harmonia e de Amor na Literatura” (estudo da poesia lírica), sugere-se a análise temática, semântica e de recursos estilísticos, a redação de sonetos e a declamação.

Parte da unidade 7 e toda a unidade 8 são centradas em temas culturais, nomeadamente canções da tradição oral, lendas, mitos, provérbios, crónicas e contos e de valores culturais, num trabalho que se dedica à análise de textos e a uma pesquisa sobre elementos patentes na vida real, na região onde o aluno se encontra a estudar.

Tabela 9 – Corpus Literário para o 11º ano (Programa de 1983)

Tipo de texto	Títulos de textos	Autores
Conto	Texto sem título (excerto de <i>O Apóstolo da Desgraça</i>) “O Rapaz que Raptou uma Rapariga” “Minda” <i>Ualalapi</i> ¹³²	Nelson Saúte Recolha de Lourenço do Rosário Orlando Mendes Ungulani ba ka Khosa
Poesia	“Ofrenda” Sem título (excerto de <i>Até Amanhã Coração</i>) “A Porta” “Grandeza” “Carregadores”, “Passas leve” e “Mágoa”	Marcelino dos Santos Eduardo White Rui Nogar João Mendes Rui de Noronha
Texto Dramático	“Ser Mulher”	Sant’Ana Afonso
Canção	Cantiga da tradição oral moçambicana (sem título)	Recolha de Lourenço do Rosário
Provérbios	“Se faltares mãe tua [se faltar a tua mãe], mamas teta de cão, dizendo «É mãe»” “Coisa apanhada [encontrada sem esforço] não educa o filho”. “O curral dos bois não é forte se não houver um curral de bezeros”. “O filho rebelde é repreendido pelo mundo (vida)”	Provérbio moçambicano chuabo Provérbio moçambicano chuabo Provérbio moçambicano changana Provérbio moçambicano

¹³¹ Os alunos são informados de que as temáticas desenvolvidas no teatro moçambicano criticam a realidade sociocultural através de temas como o curandeirismo, ritos de iniciação, poligamia, confronto entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos, a nível das suas línguas e costumes como o *lobolo* (casamento tradicional, no qual um dote é entregue pela família do noivo à família da noiva, como forma de união entre o novo casal e as suas respetivas famílias; atualmente o valor do dote tem sido alvo de debate, por ter deixado de ser simbólico e passado a ter um valor comercial elevado e difícil de suportar por algumas famílias).

¹³² Orienta-se os alunos para que leiam, na íntegra, esta obra. Nesta unidade, faz-se alusão à existência da obra biográfica de Uria Simango com o título *Uria Simango, um Homem uma Causa*, da autoria de Bernabé Ncomo, obra biográfica referente a um político moçambicano que, no início do nacionalismo moçambicano, foi considerado opositor aos interesses dos moçambicanos. A referência a esta obra, neste manual, deixa a ideia de que as autoras não selecionaram o *corpus* literário baseando-se em questões políticas ligadas à ideologia do sistema governamental vigente.

		lomué
Crónicas	“O cabrito que Venceu o Boeing” “Pequena que Saiba Coser bem à Máquina” “Os Supersticiosos”	Mia Couto José Craveirinha Areosa Pena

Fonte: Laisse (2014), adaptado a partir de constatações do MELP da 11^a classe (2005)

Manual de Ensino de Língua Portuguesa da 11^a classe (Programa de 2008)

Na edição de 2010, o manual de língua portuguesa tem 18 unidades, três das quais dedicadas ao ensino da literatura, tratando textos literários de autores moçambicanos, nomeadamente nos 5, 11 e 17. No entanto, verifica-se que em unidades dedicadas ao ensino de outro tipo de textos se encontram também textos literários de autores moçambicanos. Além disso, é de referir que o tema “Evolução Histórica e Semântica do Termo Literatura” é abordado neste e no manual anterior.

Atividades propostas aos alunos

Na unidade 5, com o tema “Evolução Histórica e Semântica do Termo Literatura”, recomenda-se que os alunos recolham os valores culturais em textos, que façam comentários sobre valores culturais constantes de textos (considerando a antiguidade e a modernidade), que recontem um texto, que façam leitura e redação de conto tradicional com os colegas, que leiam fábulas e que comentem a moral da história lida e ainda que analisem recursos estilísticos e elaborem textos utilizando recursos estilísticos dados. Há, nesta unidade, o tema transversal “Manifestação da Identidade Cultural através da Literatura”.

Na unidade 11, com o tema “Textos Literários” analisam-se características dos textos e da linguagem literária, discute-se sobre a cultura moçambicana a partir de recursos estilísticos, produzem-se textos narrativos, com destaque para valores culturais moçambicanos, interpretam-se textos (a nível da compreensão) e aprende-se provérbios.

Na unidade 17, com o tema “Distinção de Características da Literatura e da Oratura em textos Dramáticos, Narrativos e Líricos”, recomenda-se a caracterização de textos e distinção da sua função. Pede-se que os alunos produzam textos orais ou escritos, com ênfase em aspetos da cultura moçambicana que distingam as marcas dessa cultura e que analisem recursos estilísticos em determinados textos, que criem canções e que dramatizem peças de teatro.

As unidades 11 e 17 centram-se na análise da cultura moçambicana feita tanto a partir de exemplos estudados na sala de aula, como na produção de textos que contenham marcas desta cultura por parte dos alunos.

Tabela 10 – Corpus Literário para o 11º ano (Programa de 2008)

	Título do texto analisado	Autor do texto
Conto	“O Rapaz que Raptou uma Rapariga” “O Coelho e as Cinzas”, “ O Macaco em Tempo de Fome” <i>Niketché</i> (excerto) <i>Um Rio Chamado Tempo. Uma Casa Chamada Terra</i> (excerto) “A Menina que Não Falava” “O Cágado e o Lagarto” “A Serpente, Símbolo de Inveja”	Recolha de Lourenço do Rosário Recolha de Lourenço do Rosário Lenda de autoria desconhecida Paulina Chiziane Mia Couto Conto Tradicional moçambicano Recolhido por Isabel Filipe ¹³³ Alberto Viegas
Poesia	“Se me Quiseres Conhecer” “Grito de Alma” “Poema para Eurídice Negra” “Hidrografia” “Grito Negro” “Sonho de Mãe Negra” “Carregadores”, “Passas Leve”	Noémia de Sousa Rui de Noronha Sérgio Vieira Rui knofli José Craveirinha Marcelino dos Santos Rui de Noronha
Canção	Sem título (cantiga da tradição oral moçambicana) Sem título (Hino nacional)	Recolha de Lourenço do Rosário

Fonte: Laisse (2014), adaptado a partir de constatações do MELP da 11ª classe (2010).

Manual de Ensino de Língua Portuguesa da 12ª classe (Programa de 1983)

Este manual contém 11 unidades didáticas. Nele, os textos literários de autores moçambicanos são abordados nas seguintes unidades: 1, 4, 5, 9, 10 e 11. Os temas dessas unidades são, respetivamente: “Sistemas Culturais e Linguagem”, “O Realismo”, “Textos Orais ou Escritos de Comunicação Social: a crónica”, “Introdução ao Estudo das Literaturas em Língua Portuguesa no período 1945-1975”, “Introdução ao Estudo das Literaturas em Língua Portuguesa: a afirmação das literaturas africanas”, “Introdução ao Estudo das Literaturas em Língua Portuguesa: literaturas africanas contemporâneas”.

¹³³ Isabel Filipe não consta da lista do cânone literário preconizado para os 11º e 12º anos, porém foi introduzida neste *corpus* literário.

Atividades propostas aos alunos

Na unidade 1 pede-se aos alunos que identifiquem a moral de uma história da tradição oral, que identifiquem (nas suas próprias tradições) rituais idênticos aos mencionados nos textos analisados, que façam o levantamento de recursos estilísticos nos textos da unidade e que narrem histórias, que elaborem uma exposição sobre o Sistema Cultural Moçambicano, sobre as culturas macua, ronga e sena e que recolham informação sobre os ritos de iniciação praticados nas zonas de origem de cada aluno.

Na unidade 4 os alunos devem fazer a interpretação de texto (nível de compreensão), fazer o levantamento de características do realismo, analisar recursos estilísticos, identificar personagens e tema e fazer a redação de uma narrativa.

Na unidade 5 pede-se-lhes que redijam uma crónica, que façam o levantamento de recursos estilísticos, que interpretem o tipo de linguagem e os referentes de um texto.

Na unidade 9 deve ser feita a interpretação de um texto, o levantamento de isotopias de cor negra e de marcas de pan-africanismo, a análise de uma narrativa e a declamação de um poema.

Na unidade 10 os alunos são convidados a interpretar um texto, a analisar o sujeito poético, o seu estado de espírito, o tom da linguagem utilizada, a temática da mestiçagem cultural, bem como a fazerem o levantamento de figuras de estilo, a elaborarem um poema e a efetuarem o levantamento de recursos estilísticos.

A unidade 11 convida os alunos a identificarem a temática de um texto, efetuando o levantamento de recursos estilísticos e de características do período literário no qual esse texto foi escrito; devem também discutir os costumes tradicionais africanos (poligamia e pagamento de dívida com recurso a entrega de pessoas, interdição ao consumo de peixe, hábito dos nguni).

As unidades 1 e 11 são centradas na análise da cultura moçambicana, tanto nos textos como no contexto real vivido pelos alunos. Existe uma preocupação de que investiguem o Sistema Cultural Moçambicano, nomeadamente as culturas macua, ronga e sena.

Tabela 11 – Corpus Literário para o 12º ano (Programa de 1983)

	Título do texto analisado	Autor
Conto	“Dia de Festa” <i>Um Rio Chamado Tempo, uma Casa</i> <i>Chamada Terra</i> (excerto) <i>Niketche</i> (excerto) <i>Ualalapi</i> “Portagem”	Recolha de Lourenço do Rosário Mia Couto Paulina Chiziane Ungulani ba Ka Khosa Orlando Mendes
Poesia	“Zampungana”, “Quero Conhecer-te África” e “Negra” “Ao Meu Pai ex - Emigrante” “ <i>Surge et Ambula</i> ” “Poema Numa Manhã de Cajueiros” e “Um Canto de Esperança e Todavia de Luto” “Amigos” “Mulher”	Noémia de Sousa José Craveirinha Rui de Noronha Sérgio Vieira Sebastião Alba Eduardo White
Crónicas	“Zoo-ilógico” “O Tiro aos Pombos”	Mia Couto José Craveirinha

Fonte: Laisse (2014) adaptado a partir de referências do MELP da 12ª classe (2005).

Manual de Ensino de Língua Portuguesa da 12ª classe (Programa de 2008)

O manual contém 16 unidades, três delas dedicam-se ao estudo do texto literário de autores moçambicanos, nomeadamente as 5, 10 e 15.

Atividades propostas aos alunos

Na unidade 5 são analisados textos narrativos, a partir do levantamento de personagens, ação, tema, espaço. É pedido que redijam um texto narrativo em verso, que analisem os rituais descritos nos textos, que investiguem os rituais praticados nas suas regiões e que escrevam um texto narrativo que inclua rituais praticados nas suas regiões.

A unidade 10 analisa a linguagem, o tema e o texto lírico, e incentiva os alunos a efetuarem o levantamento de recursos estilísticos bom como a produzirem um texto do mesmo género literário.

Na unidade 15 o texto dramático é analisado nas seguintes vertentes: levantamento de ações, personagens, encenação do texto, tempo, análise de recursos estilísticos, de rituais constantes dos textos.

As unidades 5 e 15 centram-se no estudo da cultura moçambicana, com base no texto e na vida real dos alunos. No caso deste manual existe também uma

preocupação de que os alunos investiguem o Sistema Cultural Moçambicano, com base na região em que cada aluno reside.

Tabela 12 – *Corpus* Literário para o 12º ano (Programa de 2008)

Tipo de texto	Título do texto analisado	Autor
Conto	“Carta”	Mia Couto
	<i>Choriro</i> (excerto)	Ungulani ba ka Khosa
	<i>O Sétimo Juramento</i> (excerto)	Paulina Chiziane
	“A separação das duas irmãs Gêmeas”	Alberto Viegas
	“O Coelho e o Elefante”	Conto Tradicional Moçambicano
	“A Hiena e o Coelho”	Recolha de Lourenço do Rosário
Poesia	“Carregadores”	Rui de Noronha
Textos Dramático	“Ser Mulher”	Sant’Ana Afonso

Fonte: Laisse (2014), adaptado a partir de referências do MELP da 12ª classe (2010).

Neste capítulo analisámos dados que indicam de que modo é que a Educação Multicultural está a ser realizada em Moçambique. Recorremos aos documentos fundadores do Sistema Educativo que indicam as estratégias a serem seguidas no processo pedagógico, no que concerne ao ensino do texto literário e ao fomento da interculturalidade.

Analisámos também a perceção que os intervenientes do processo educativo têm, no tocante ao mesmo assunto. Pelo seu discurso, os nossos entrevistados demonstram que ainda existe uma opacidade na forma como o cânone e o *corpus* literário são abordados num contexto escolar.

Além disso, os dados permitiram-nos verificar que as escolas moçambicanas dispõem, enquanto instituições vocacionadas para o desenvolvimento de capacidades, de competências sociais e recursos para agregar o reconhecimento das diferenças culturais e promover a interculturalidade. Os alunos ainda carecem de mais formação para conhecerem a cultura moçambicana e desencadearem relações de interculturalidade e o ensino, a partir da formação com base no texto literário e da função social e pedagógica deste, ainda não permite promover de forma significativa a interculturalidade.

Ainda assim, é de se assinalar que a Escola incita à multiculturalidade em contexto real, tal como revelam os dois grupos de alunos entrevistados, ao referirem que os festivais, o desporto, os documentários, as palestras e as disciplinas de Área de Projeto e de Educação para a Cidadania, a Semana das Línguas e o Dia de África educam para a

multiculturalidade. Reconhecem também a diferença cultural (no caso dos alunos da EPM) e palestras, eventos culturais, dança, teatro desporto e festas (no caso dos alunos do ESG) como as actividades que os ensinam a conhecer a multiculturalidade que caracteriza Moçambique.

Após a recolha de dados em terreno, segue, no próximo capítulo, a sua análise e validação.

CAPÍTULO VI

A Interculturalidade no Corpus Literário Obrigatório no Ensino Secundário Geral entre 2004 e 2011: análise e validação de dados da pesquisa

[...] Um dos grandes erros que os estudiosos das nossas formas culturais, com particular realce para a literatura, cometem prende-se com o facto de olharem apenas o que vai sendo produzido, ignorando o seu funcionamento no local de onde provêm, nomeadamente a adequação dessas formas de realidade social, na actualidade. Rosário (1996:206)

Neste capítulo analisamos dados sobre a configuração do cânone e *corpus* literário nos níveis de ensino em estudo e verificarmos se este fomenta o princípio da interculturalidade. Estudámos o período compreendido entre 2004 e 2011, por integrar conteúdos de dois diferentes programas de ensino do ESG: o de 1983 e o de 2008, ainda em vigor.

VI.1 Todos iguais, todos diferentes: análise de dados

O PELP e o MSL iniciaram um trabalho que aborda a representatividade de autores, a qualidade estética e a profundidade temática, no que toca ao cânone e ao *corpus* literário do ESG, porém o conceito de representatividade apenas abrange o tipo de autores selecionados e não leva em consideração as representações culturais constantes dos textos que compõem o *corpus* textual.

Uma vez que ainda há contribuições no quadro da discussão da sua representatividade, a nossa proposta considera os seguintes aspectos: a representatividade de escritores; a demarcação ou delimitação de fronteiras entre grupos étnicos moçambicanos; a mestiçagem e distinção de culturas locais de cada grupo étnico; a qualidade estética e profundidade temática das obras literárias que compõem o cânone e o *corpus* literário e as representações culturais que compõem o *corpus* literário do ESG. Todas estas questões serão adiante abordadas sem, necessariamente, seguirmos a sequência na qual acabamos de as mencionar, uma vez que não há razões para se estabelecer uma hierarquia entre elas.

O que é que o PCESG tem presente quando se refere à representatividade de autores? Considera a origem destes? O facto de eles serem ou não consagrados? Refere-se ao tipo de temáticas que abordam? Analisando o cânone literário definido pelo PELP, o MSL e os MELP observamos que no grupo de autores escolhidos existe, de facto, uma representatividade a nível da origem e grupo étnico respectivos.

Porém, devemos realçar que, no caso de Moçambique, a questão da etnia biológica não é discutida publicamente, nem tem sido utilizada como critério para os estudos literários ou seleção. Esta pesquisa também não considera a questão biológica; mas este facto é aflorado por nós porque em Cain (2001: 4-5) se critica a ausência de autores negros no ensino da literatura norte-americana por exemplo. Quer dizer que, para alguns países, a escolha do cânone literário pode integrar e discutir a seleção com base na etnia biológica.

Do grupo de autores que constituem o caso moçambicano em apreço há ainda a destacar o facto de se terem integrado gerações diferentes, tanto os que iniciaram e situam o seu trabalho na época colonial, como os que o situam na época pós-colonial ou começaram a escrever neste período. Todos os autores são consagrados e abordam temáticas de diversa índole. A qualidade estética dos seus textos e a profundidade temática são inquestionáveis. No entanto, o que nos preocupou, naquela seleção, é o facto de que, no seu conjunto, o *corpus* não contém uma textualidade que possa formar o imaginário dos alunos para o conhecimento da diversidade.

Esse estímulo pode ser realizado através de práticas de leitura e análise de textos com base em modelos específicos que sejam transformadores das pessoas. Nesse sentido, este *corpus* literário deve ser atualizado.

A escolha deste tipo de modelo é questionável, problemática, mas necessária. Primeiro, traz limitações no que toca à demarcação de grupos étnicos, por serem entidades instáveis, fragmentárias, sempre em construção, por terem sido traçadas como resultado de um processo histórico, que não respeitou as características culturais das nações que já existiam. Segundo, é uma discussão pertinente, dado que a inclusividade, com esta base, ainda é um problema em Moçambique, tal como foi possível demonstrar antes. Porém, estes aspetos não são limitações à nossa pesquisa e subscrevemos os nossos pressupostos nas teses de Derrida (2001:28) e Beato (2004:169) que afirmam que a cultura, a língua e a identidade não podem deixar de ser estudadas, pelo facto de serem entidades inconstantes ou mutáveis. Assim, entendemos que, qualquer que seja a

classificação escolhida para este estudo, ele pode ser atualizado à medida da sua função ou do seu funcionamento no contexto em causa, como refere Rosário (1996:206).

Escolher o critério grupo étnico também se prendeu com o que colocamos como problema de investigação, que aqui retomamos: existe uma opacidade na forma como se discutem as diferenças culturais em Moçambique. Porém, as manifestações culturais são apreensíveis a partir das diferentes culturas centradas nas nações culturais existentes em Moçambique e não a partir de um ponto de vista político.

Assim, neste trabalho, elegemos a classificação de grupos étnicos advogada por Nhapulo (2010:39), por ser a mais recente e porque os grupos étnicos são entidades móveis e em constante mudança, como já afirmámos anteriormente. Confirmam a instabilidade de demarcação de grupos étnicos a diferença existente entre a tipologia de Rita-Ferreira (1976)¹³⁴, a que se encontra no Atlas de (1960:27)¹³⁵ e a de Nhapulo (2010:39), que diferem no seguinte:

Tabela 13 – Classificação de Grupos Étnicos Moçambicanos

#	Rita-Ferreira (1976)	Atlas de 1960	Nhapulo (2010)
1	Tonga	Thonga-shangane	N/A
2	Chopi	Chopi-bitonga	Bitonga
3	N/A	N/A	Tsonga e shopi
4	Ngoni	Nguni-swazi	Nguni
5	Tsonga	N/A	Tsonga
6	Povos do baixo Zambeze	Complexo do zambezi (povos cruzados)	Complexo Zambeze
7	Shona-karanga	Karanga-shona	Shona
8	Makonde	Ma-konde	Maconde
9	Macua-lomue	Macua-lomué	Macua-lomwé
10	Yao	Nhanja-yao	Yao
11	Maravi	Maravi	Marave
12	Muçulmanos da costa litorânea norte		Swahili

Fonte: Laisse (2014), dados decorrentes da pesquisa.

Qualquer uma das classificações é discutível, especialmente se observarmos as demarcações constantes dos mapas, no anexo I. Não compete no entanto à área científica na qual nos encontramos a trabalhar discutir qual será a melhor das classificações ou a mais aceite. Apenas adotamos este critério como uma variável operatória, a partir da qual se pode compreender se há inclusividade ou não destes grupos. Certamente que em

¹³⁴ Cf. Lopes (op. cit.:2004: 646).

¹³⁵ Cf. Jairoce (op. cit.: [2013]).

futuros trabalhos, para se estudar a identidade, a interculturalidade ou a multiculturalidade outros critérios poderão necessitar de outras classificações.

No que toca à especificação das culturas locais devemos referir que, aquando da pesquisa de campo, relativamente ao questionário aplicado aos alunos, num primeiro momento, em quase todo o formulário, excetuando o caso da pergunta 2, do segundo grupo, parte II, cf. anexo IV), adotámos uma estratégia que assentava na recolha de marcas identitárias a partir de estereótipos, especialmente no que toca à autocaraterização e à heterocaraterização. Num segundo momento, o levantamento de marcas deveria ser realizado com recurso aos elementos constantes dos textos ou obras obrigatórias que os alunos tivessem lido em contexto escolar.

Apesar da carga negativa que os estereótipos transportam, estes também nos remetem para informação positiva. “Não existem visões neutras da realidade, tal como não existe ausência de estereótipos culturais”, assim como referem Morgado e Pires (2010:109). Além disso, dão informação sobre a caraterização do outro, assumida como coletiva e válida numa sociedade, na ótica de Machado e Pageaux (2001:52).

Em Can (2012:219-221) encontramos exemplos de obras de escritores moçambicanos que se referem aos moçambicanos, a partir de estereótipos depreciativos, positivos e ainda formulações que podemos assumir como as mais comuns dos tempos que correm, por serem inconstantes e apontarem para a mutabilidade das identidades, porém nada obsta e nada garante que nas culturas moçambicanas já não sejam possíveis identificações de natureza local, tal como ficará demonstrado mais adiante.

Considerando essas perspectivas de abordagem, segundo as quais estereótipos são sempre formulações instáveis e as representações culturais, para além de instáveis, dependem da originalidade do autor, o nosso estudo pressupõe o fomento da interculturalidade, com base na inclusão dos grupos sociais estudados, na perspetiva de Rosário (1996:206), pois estes podem ter informação importante sobre a nacionalidade literária das obras que leram, a partir do conhecimento dos conteúdos da obra.

Esse conhecimento também depende da visão de mundo de cada leitor. A par disso, baseamo-nos, no que toca à transculturalidade, na proposta de Duarte (2006:69), que defende que o cânone e o *corpus* literário devem obedecer a uma postura ética inclusiva, considerando ainda nomeadamente o espaço público que os legitima. Quer dizer que estamos cientes de que, em alguns momentos, não é fácil delimitar onde começa e termina a cultura local de uma nação cultural, dado o hibridismo cultural, a

transculturalidade aceite pelos grupos sociais envolvidos ou o facto de as culturas serem dinâmicas.

Os princípios que fundamentam o modo como pensamos ser possível realizar-se a formação da consciência cultural, a partir do ensino da literatura, assentam no quadro teórico desta pesquisa, delineado com base nas seguintes áreas: Estudos Culturais, Teoria Literária e Educação Intercultural. Explicitam-se a seguir os pressupostos destas áreas que norteiam as nossas constatações.

Os Estudos Culturais, embora não definam uma metodologia específica para o estudo da cultura, defendem que as culturas devem ser estudadas numa perspetiva compreensiva, na qual o investigador se preocupe em compreender diferentes fenómenos, sem pretender que funcionem de modo uniforme ou homogéneo. É o pressuposto a partir do qual nos guiamos, até porque cada cultura ou cada valor ou modo de agir dentro dela tem um significado específico para quem a pratica ou nela se encontra inserido. As culturas não são iguais, embora haja possibilidades de se estabelecer equivalências, a partir da função que os diferentes fenómenos desempenham.

Dentro de uma mesma tradição, na muçulmana, por exemplo, tal como preconiza o Corão, o jejum deve observar-se no Mês de Ramadão. Durante essa época, todos os muçulmanos devem abster-se de ingerir líquidos e de se alimentarem do nascer ao pôr-do-sol. A função de jejuar é a de colocar os muçulmanos a fazerem um sacrifício de purificação e de se colocarem no lugar dos outros seres humanos carentes. Porém, há uma exceção que é dada às mulheres grávidas, aos idosos e às crianças. No tocante às mulheres, elas podem adiar o jejum para uma outra altura na qual o possam realizar ou podem, à semelhança dos idosos e das crianças, colocar no centro das suas vidas, durante esse mês, a prática de atos de solidariedade; quer dizer que a pessoa é convidada a substituir a abstenção de se alimentar pelo sacrifício de alimentar ou cuidar de quem é carente. É a isso que designamos de substituição da função de uma cultura pelo seu equivalente, neste caso dentro da mesma cultura.

Em diferentes tradições da cultura bantu de Moçambique existe um ritual de expurgar a morte. Este centra-se na purificação da família, da casa, bem como de todos os objetos nela contidos e da(o) viúva(o) da(o) falecido. No grupo étnico tsonga, por exemplo, esse ritual, que se designa de *ku-txinga*, é/era¹³⁶ realizado com recurso a uma relação sexual desprotegida que um familiar do defunto – irmã(o) ou prima(o) – deve(ria)

¹³⁶ Os processos sociais levam o seu tempo a mudar. Salvaguardamos os casos de focos de existência de pessoas que ainda realizam esse ritual utilizando os procedimentos atualmente proibidos.

manter com a (o) viúva(o)¹³⁷. Porém, a partir de 2008 o Ministério de Saúde de Moçambique, dado o elevado índice de doenças de transmissão sexual, interditou a realização dessa cerimónia, em consenso com a AMETRAMO, Associação dos Médicos Tradicionais Moçambicanos, que congrega as pessoas que desempenham um papel importante na realização desse ritual. Assim, passou-se a recorrer a ervas para realizar o banho de purificação da(o) viúva(o). O recurso a folhas de determinadas árvores é uma tradição existente entre os makondes. Entre os tsongas, o ritual de purificação não foi banido, passou a ser substituído por uma função similar, existente em outras culturas.

Em culturas como a Católica Apostólica e a Tradição Bantu, especificamente a no quadro da Religião Tradicional Bantu, o batismo de bebés é realizado de modos diferentes, mas têm a mesma função, a de iniciar a criança numa nova vida abençoada por Deus. Há nestes rituais uma equivalência no facto de serem realizados à nascença ou na infância, desejando iniciar a criança para a nova vida. Enquanto na Tradição Católica Apostólica a criança é batizada colocando-se água benta na cabeça e fazendo-se o sinal da cruz na testa, na tradição bantu-ronga, do sul de Moçambique, o batismo de uma criança é assinalado por uma festa celebrada após o período de resguardo da mãe da criança e imediatamente a seguir à queda do umbigo. Essa festa normalmente é realizada depois do surgimento da primeira lua nova, a seguir ao nascimento do bebé. A comunidade junta-se e a mulher mais velha da família, após colocar mezinhas na criança, pega-lhe ao colo e diz: “esta é a tua lua”, mostrando a lua à criança. O poema “Quengelequezê” da autoria do escritor moçambicano Rui de Noronha aborda as representações culturais que descrevem esse ritual, que se designa *quengelequezê*.

Nos três casos acima apontados ficou demonstrado que, embora os modos de agir sejam diferentes, a função a desempenhar é a mesma. Recorremos a esses exemplos para explicar que, ao estudar-se a interculturalidade, a ideia não é a de se considerar o facto de a função de determinada cultura ser a mesma, utilizando-se isso como motivo para eliminar determinados modos de fazer ou de se subestimar ou subalternizar outros. Pressupõe-se sim a pré-disposição para trocas enriquecedoras, para que o convívio entre diferentes modos de agir tenha lugar, tal como defendem Fleuri (2009:103), Castiano (2010:221), Santos (2008)¹³⁸ e Albó (2005: 47-52). Em síntese, se em todas as culturas

¹³⁷ Em linguagem antropológica esses rituais são designados de levirato, caso seja o homem a realizar o ritual de purificação com a sua cunhada e sororato quando uma mulher morre e, em sua substituição, um irmão ou uma prima fica com o seu marido. Casos há nos quais esta substituição é realizada em vida, mas acontecem pelo facto de a esposa titular ser infértil.

¹³⁸ Santos (op.cit:2008).

existem costumes e rituais ligados aos principais momentos da vida das pessoas – a saber nascimento, rituais de iniciação, rituais de passagem, rituais ligados ao casamento e a morte – esses rituais não devem ser homogeneizados em nome do que é clássico ou comum fazer-se nem realizados na perspectiva da classe ou cultura dominante. Há peculiaridades e subjetividades a preservar, até porque o modo de realizar esses rituais tem uma função social específica para os seus membros. É isso que se defende quando se discute a interculturalidade.

Num país como Moçambique, caracterizado por diferentes nações culturais, abordar o cânone e o *corpus* literário é um trabalho que deve, necessariamente, englobar uma perspectiva que integra textos representativos desses diferentes grupos étnicos, isto porque o cânone literário é constituído pela tradição que se pretende preservar ou por um conjunto de obras que devem ser conhecidas e interpretadas no âmbito do processo educativo, conforme refere Martinho (2001:44).

Importa acrescentar que em toda a História da humanidade houve e haverá clássicos, seja na música, na literatura, no futebol, no cinema ou no teatro. Não defendemos a ideia de eliminação de clássicos, nem a refutamos, mas somos peremptórios quanto ao facto de que a construção da tradição de um país, a partir de textos e de autores, ou a formação do imaginário de estudantes pode e deve ser inclusiva, mesmo no caso de contextos multiculturais como Moçambique, porque os clássicos podem ajustar-se a um sistema democrático assente na escolha do que marca a História da maioria e do que essa maioria considera qualidade estética ou histórica, ou ainda daquilo que caracteriza a sua identidade, mas não se ajustam à questão da inclusividade, porque escamoteiam as identidades individuais e são um ato similar ao que Derrida (2001:56) designa de “hegemonia do homogéneo”.

Na nossa ótica os grupos étnicos compostos por minorias também devem ser conhecidos, ensinados e divulgados. Há várias formas de o fazer, pois, neste país, são muitas práticas a partilhar e a preservar. De facto, o desejo dos moçambicanos, manifesto a partir da sua Agenda Nacional 2025 é o de que estes convivam abertamente e de forma coesa com as suas diferenças.

Explicando melhor a questão da “hegemonia do homogéneo”, importa salientar que, a *marrabenta*, por exemplo, é um clássico, uma música popular originária da cidade de Maputo. É aceite pela maioria dos moçambicanos como o ritmo e dança/ícone de Moçambique, porém não é um ritmo representativo de todos os grupos étnicos ou da moçambicanidade. Esta dança é um dos atributos que pode designar Moçambique, mas o

país tem outros tipos de dança considerados tradicionais e até património cultural da humanidade, como o caso da dança *nhau* e da orquestra *timbila*. Se perguntarmos a alguém do norte de Moçambique se a *marrabenta* o representa, poderia afirmar que sim, mas que para si, o *mapiku* pode identificá-lo melhor. É a marca da sua subjetividade, do seu modo de agir e da sua nação cultural. Então, a *marrabenta* é uma das marcas do mosaico cultural moçambicano, com a qual os moçambicanos se identificam pela afinidade de partilha do mesmo Estado-nação, mas não por aceitação de afinidade étnico-cultural, para designar as diferentes nações moçambicanas. Posto isto, importa recordar que a interculturalidade implica a partilha tanto da *marrabenta* como do *mapiko* e não da subalternidade do *mapiko* relativamente à *marrabenta* ou vice-versa. São dois modos de agir diferentes, representando o mesmo fenómeno artístico-cultural, num mesmo país.

Para educar para estas competências é importante a mediação da leitura que, no dizer de Herdeiro (1980:43-46), pode ser realizada de modo a orientar para o conhecimento da cultura. É questionável uma análise literária que busque a formação cultural apenas a partir do texto literário porém, não deve negar-se que, a partir dos seus múltiplos significados, o texto literário pode propor ao leitor o conhecimento de diferentes culturas. Além disso, é preciso recordar, tal como aponta Ceia (1999:20), que não há como adiar a discussão do facto de, para além de ter que se analisar as questões estéticas e de funcionamento de língua, no texto literário e necessário considerar também a Filosofia ou Antropologia.

Cunha (2005:310) é dos autores que afirma que a interpretação literária não deve ser realizada com recurso às características que lhe são extrínsecas, ou seja, não se deve analisar o texto literário a partir de fatores geográficos ou etnológicos, no entanto, outros autores há, por exemplo Diamond (1989:435), que vê a literatura como meio através do qual se pode conhecer a cultura, os valores, os costumes, a estrutura social, as questões políticas, os conflitos e a transformação histórica de determinada sociedade, pois para ele a literatura dialoga com a história e a cultura de um povo e esta modifica o conhecimento e a forma de pensar das pessoas. Há, em seu entender, na literatura, elementos que permitem conhecer uma sociedade. São as perspetivas de Ceia (1999) e de Diamond (1989) que adotamos para avançar com a nossa proposta.

Segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010:141-142) esse conhecimento pode ser transmitido a partir da interpretação literária assente na escolha de obras literárias cujo horizonte de expectativas confirme o conhecimento do leitor acerca dos seus hábitos e experiência e através da seleção de obras que, rompendo com o horizonte de expectativas

do público abra caminhos para o conhecimento de novas experiências e concepções do mundo. Tal como referimos anteriormente, nesta pesquisa a ideia que prevalece é a de que a interpretação do texto literário pode recorrer a áreas diferentes da literatura, a fim de estimular o conhecimento de diferentes culturas, partindo das sugestões que um texto literário apresenta.

Assim, considerando as áreas de estudo nas quais trabalhámos, bem como os objetivos e o problema desta pesquisa, os dados encontrados em campo foram analisados em função dos objetos anteriormente escolhidos. Quer dizer que as respostas aos objetivos específicos e ao problema devem ser apreendidos pela leitura feita a partir de cada objeto de análise a que recorremos, uma vez que não seguimos uma perspectiva de análise que nos force a dispor a informação com base nos objetivos ou no problema colocados.

VI.2 O Fomento da Interculturalidade no Contexto Escolar em Moçambique: normas e apreciação da comunidade escolar

Para compreendermos o papel da Escola neste quadro de reflexão analisamos os documentos que orientam o processo educativo e verificamos que, no tocante aos objetivos gerais e específicos delineados para o SNE, especialmente para o ESG, quanto aos princípios pedagógicos, a Lei nr. 6/92 de maio de 1992 não faz qualquer menção à questão da interculturalidade, mas orienta para que as escolas trabalhem direcionadas para o desenvolvimento sociocultural das pessoas e do país, educando para a cidadania e para a democracia. Vale realçar a preocupação que a lei tem de que se fomentem atitudes e personalidade harmoniosas e equilibradas e que se faça uma ligação entre a Escola, a Comunidade e a formação de cidadãos com conhecimentos culturais sólidos, que possam incluir uma participação democrática.

Porém, ao defender a importância de se realizar uma educação com base nos pilares de educação fundamentais da relação com os outros não esclarece se essa convivência se refere apenas a um pacto de tolerância e de convivência pacífica ou ao estímulo da pré-disposição para se aprender sobre a cultura do outro, com objetivo de enriquecimento mútuo.

A Agenda Nacional 2025 recomenda a realização de projetos que estimulem a efetivação de um pacto cultural entre os diferentes grupos étnicos. Este documento

esclarece sobre os objetivos traçados para a área da cultura em Moçambique, bem como a descrição do estado atual da convivência étnica que, pelo que se pode depreender, deve ser melhorada.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura para o período 2006-2010/11 não faz menção específica da atuação no fomento desta área, embora aí se refira a necessidade de se educar para a cidadania e para a democracia, enfatizando a necessidade de se ter em consideração a questão do aumento do acesso das raparigas ao ensino e a melhores condições de educação, visando a preparação para a vida e para a entrada na Universidade.

O Plano Curricular para o Ensino Secundário Geral não alude às formas de atuação no estímulo da convivência intercultural. Além disso, não esclarece que competências se pretende desenvolver, quando se refere ao criar habilidade para se relacionar com os outros. Não é fácil compreender se essa expressão é referente a meras relações de cordialidade entre os alunos ou à convivência pacífica entre diferentes maneiras de se estar na sociedade.

O relacionamento com os outros pode ser uma questão de respeito pelo próximo ou exercício de cidadania o que, não sendo pouco, é insuficiente para desencadear a interculturalidade nas aceções de Fleuri (2009:103) e Castiano (2010:221), que defendem o estímulo ao desejo recíproco em conhecer o outro. Quer dizer, numa relação de igualdade e não de verticalidade onde alguns tenham que abdicar da sua cultura. Esta interpretação do termo suplanta a ideia de inclusividade de coexistência e de tolerância, implementados como é a normativa, a partir do Currículo Local e do Ensino Bilingue.

Além do que acabamos de referir, é importante realçar que o PCESG dá ênfase à questão da democracia e dos direitos humanos, o que nos pode levar a concluir, tal como Dias (2010)¹³⁹ que a Escola deve melhorar a didática da diversidade, sem perder de vista o currículo comum de integração geral.

Importa acrescentar ainda que a par das recomendações da Agenda Nacional 2025, em 2003, as escolas moçambicanas implementaram o Currículo Local e o Ensino Bilingue que, a nosso ver, promovem a multiculturalidade, mas ainda não a interculturalidade entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos, ou seja, estimulam a coabitação, mas não a troca e enriquecimento culturais mútuos. Estes tipos de ensino são democratizantes, mas podem não incluir o desejo de conhecer o outro.

¹³⁹ Cf. Dias (op.cit.:2010).

Recordamos que o Currículo Local propõe conteúdos de diferentes áreas de ensino, com base na cultura local onde a Escola se encontra. Estes programas ensinam a cultura local, mas não estimulam muito mais; ainda assim, são uma mais-valia para a discussão da aplicação do princípio intercultural. Por outro lado, o Ensino Bilingue, mesmo sendo administrado aos que o escolhem e por se centrar numa aprendizagem escolar baseada no ensino através de duas línguas (uma que é a língua materna do aluno e outra que é a Língua Oficial Portuguesa) aborda as questões linguísticas e culturais apenas daquelas duas línguas.

Após a análise das diretrizes escolares, num segundo momento da nossa pesquisa interagimos com a comunidade escolar envolvida no ESG, que nos permitiu compreender o impacto das diretivas de ensino no contexto real de ensino.

Os questionários aplicados aos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique permitiram-nos aferir a importância que estes dão à necessidade de desenvolver mais práticas para a convivência com o outro, uma vez que estes apontaram a realização de festivais, desporto, documentários, palestras e as disciplinas de área de projeto e de Educação para a Cidadania, a semana das línguas e o dia de África como os que podem marcar a diferença. Gostávamos de realçar que o reconhecimento da diferença é centrado no facto de a Escola integrar cerca de 25 nacionalidades. Os dados destes alunos revelam a preocupação da escola em ensinar sobre as diferenças culturais.

No tocante ao levantamento de costumes e “hábitos típicos”, os alunos estrangeiros demonstram conhecimento sobre a música, dança e gastronomia típicos das suas culturas. O mesmo não acontece com os nacionais, cujos dados não são sistematizáveis. É disso exemplo a falta de menção dos padrões ou dos motivos e do modo de utilizar a capulana, mencionada pelos alunos moçambicanos como traje “típico”. A par disso, tanto os nacionais como os estrangeiros não fizeram a heterocaterização do indivíduo e não indicaram os acessórios e tatuagens “típicos” dos seus grupos étnicos.

A informação sobre as representações do agir dos alunos após o processo de formação a partir da abordagem do texto literário não nos trouxe dados relevantes. Além disso, ficamos com dúvidas quanto ao trabalho realizado, no que tange ao ensinar os alunos a identificarem-se de acordo com a sua origem étnica ou pertença étnica, uma vez que estes, tanto oralmente como por escrito, revelaram não saber se se deviam identificar de acordo com o grupo étnico do lugar onde nasceram, do grupo étnico do seu pai (em sociedades patrilineares) ou da sua mãe (em sociedades matrilineares). Assim, ficamos sem saber se eles tem sido incentivados a reflectir sobre estas questões.

A dificuldade que os alunos tiveram em fazer a auto e a heterocaraterização e a indicação dos valores, costumes e hábitos descritivos dos seus grupos étnicos dá-nos a ideia de que foram educados para valores genéricos como o reconhecimento da diferença, a cidadania, a democracia, revelados através da consciência da necessidade da sua promoção.

Embora os dados sobre as representações na literatura não sejam generalizáveis, há vantagem em termos recorrido a este grupo de controlo, por nos ter permitido verificar que, mesmo frequentando uma escola com um currículo não moçambicano, os alunos observaram que é preciso reforçar a convivência entre os diferentes grupos, por alguns serem menos visíveis. Eles defendem sem hesitação a importância da interculturalidade.

Os questionários aplicados aos alunos dos 11º e 12º anos do Ensino Secundário Geral revelaram que estes têm dificuldade em indicar a sua pertença em termos de grupo étnico, daí podermos deduzir que a Escola apenas lhes ensina que são moçambicanos, naturais de determinada região administrativa, mas omite a questão da origem sociocultural; aliás, a par da etnia biológica, estes assuntos não têm sido discutidos em *fora* oficiais. Prevalece ainda um tabu na abordagem das diferenças de origem étnica, problema surgido aquando da luta de libertação nacional, que resultou na necessidade de se unir os moçambicanos sob o mesmo laço de moçambicanidade em sua defesa contra o jugo colonial.

Além disso, tal como no grupo de alunos da EPM, os alunos do ESG moçambicano também questionam se a sua identidade se encontra ligada à sua origem étnica, ao lugar onde nasceram, ao local de nascimento dos seus pais, no caso de sociedades patrilineares, ou à origem da sua mãe, para o caso das sociedades matrilineares; ou ainda, se pertencem ao grupo étnico do local onde os próprios cresceram. Foi-lhes explicado que as pessoas são o resultado de uma socialização primária ou secundária e que a sua cultura e identidade poderiam ser múltiplas. Considerando esse pressuposto, permitimos que os alunos, no lugar do questionário onde lhes era pedida a indicação do seu grupo étnico de origem e pertença, colocassem o grupo étnico que agrega o essencial dos diferentes tipos de socialização a que tinham tido acesso, durante a sua educação: o seu local de origem e de crescimento ou então a sua origem e a cultura na qual estes foram educados. Assim, as perguntas “qual é a sua província de origem; onde reside e há quanto tempo” deram-nos ideia do grupo de referência do aluno.

Verifica-se uma desproporcionalidade de grupos étnicos entre os inquiridos, por não termos estabelecido *quotas* de acordo com esta categoria de análise e também pelo facto de termos adotado um critério de acessibilidade. Estes dados dificultam a análise da fiabilidade específica, mas são uma riqueza, no tocante à existência de opiniões relativamente às diferenças culturais resultantes do cruzamento entre a província de origem *versus* o grupo étnico de pertença.

Interrogados sobre os atributos identitários do grupo de pertença, não foi possível aferir-se nenhum estereótipo particular, embora a maioria tenha assinalado a *capulana* como vestuário comum. Porém, uma vez que os inquiridos não indicaram as cores e desenhos ou motivos característicos desse tipo de vestes nem a maneira de a vestir, não foi possível regionalizar esse vestuário considerando os grupos, nem utilizar este indicador para tecer alguma conclusão nesta pesquisa. Com efeito, a *capulana* é um traje utilizado em todo o país, mas a forma de a usar e os motivos que a compõem costumam conter informação sobre a cultura particular. Assim, este estereótipo acabou ficando descrito como uma marca transcultural, comum a todos.

O mesmo aconteceu relativamente aos outros atributos – “acessórios” “tatuagens” e “gastronomia” – que não nos fornecem nenhuma marca de identidade específica. Isto induz-nos a pensar que são manifestações culturais pouco analisadas na Escola ou que com a influência da globalização, no tocante à maneira de vestir, tatuar e ao tipo de acessórios sofreram uma transculturação, de forma que já não é possível apreendermos a cultura particular de indivíduos a partir dessas marcas.

Contrariamente ao que aconteceu quanto às respostas sobre a dimensão exterior; a dança foi reveladora de que é possível encontrar costumes, rituais e símbolos típicos de determinados grupos, apesar da convivência entre culturas, ou seja, ainda existem marcas específicas que não são homogêneas para o universo moçambicano. Na ótica dos nossos entrevistados, esta manifestação cultural, a par da música, são catalisadores do reconhecimento da diferença nas escolas.

Quanto aos valores culturais dos entrevistados a relação entre vivos e mortos é um indicador comum a todos, o que, por conseguinte, não nos permite aceitá-lo como critério de cultura particular.

Uma vez que as respostas sobre dimensões ritualistas – do nascimento à puberdade, passando pelo matrimónio, até a morte – não foram sistemáticas e que nem todos os alunos responderam à questão, verificamos que, à semelhança dos valores culturais praticados em cada grupo étnico, essas respostas não nos levariam diretamente

para a análise que pretendíamos fazer. Teria sido produtiva a indicação dos nomes dos diferentes rituais, porque, ainda que similares, a nível da sua função são realizados de maneiras diferentes.

Quanto à dimensão mística praticada pelos nossos inquiridos, poucos alunos se referiram à Religião Tradicional Bantu, banida na época colonial e pouco ou nada mencionada pela literatura didática. Este dado revela falta de aceitação ou não conhecimento de que determinadas práticas de foro místico-religioso bantu estejam ligadas a esta religião, mesmo que sendo aplicadas concomitantemente com outras tradições religiosas europeias. Os dados mostraram que o Cristianismo é a religião mais praticada em Moçambique.

Do que encontramos quanto à autocaraterização e heterocaraterização, as perceções dos nossos entrevistados indicam que os makondes são reconhecidos como guerreiros e os tsongas como altruístas. Esta análise sugere a existência de alguma supremacia destes grupos o que, de algum modo, complementa o postulado de Graça (2005:294), que refere que os rongas, changanas e os makondes são os de referência nacional.

Quanto às formas de interpretação de interculturalidade os alunos assinalaram que é necessário promover o relacionamento entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos, que para existir respeito entre as pessoas ou para coabitarem no mesmo território, elas não precisam de ter a mesma pertença. Eles afirmam que é possível conviver, mesmo com diferenças culturais ou étnicas.

Em todo o caso, parece ser imprecisa a interiorização de práticas interculturais, o que é confirmado pela referência que os alunos fazem ao facto de existirem grupos étnicos fragilizados. Quando solicitados a informar que grupos eram mais frágeis, responderam: os chuabos (complexo zambeze), marave, nguni e yao, sendo este último grupo, na óptica dos alunos, o mais destacado. Importa sublinhar que os alunos bitongas, macuas e tsongas é que se referiram a existência dessa fragilidade. Quer dizer que eles têm consciência sobre o facto de que a convivência preconiza que não deve existir subalternidade cultural grupos humanos.

Os entrevistados afirmam ainda que existem focos de tribalismo no país e apontam para a importância de práticas inclusivas, dado que basta existir uma tribo que se sinta discriminada para que seja necessário reverter-se essa situação. O local referido como tribalista foi o sul do país, especialmente a província de Maputo. Além disso, os alunos afirmam que as pessoas do sul do país caracterizam as pessoas do centro e norte

como *xingondos*, termo utilizado para designar de forma pejorativa pessoas oriundas do centro e norte do país.

É importante afirmar que, no que toca à convivência com o outro, o moçambicano é caracterizado como sendo acolhedor. Porém, no que tange ao estatuto cultural, quando perguntámos se os grupos étnicos moçambicanos têm o mesmo estatuto, eles responderam que não e apontaram algumas razões, nomeadamente o facto de se dar mais valor aos do sul, em detrimento dos do norte.

No entanto, os dados são indicadores claros da existência de que há discriminação étnica, tal como Graça (2005:294) aponta. Ao aceitarmos esta ideia, também podemos concluir que o mesmo ocorre nos níveis de acesso ao poder político, porque os desejos da Agenda Nacional 2025 e as teses do xx congresso da FRELIMO são reveladores de que existe consciência de falta de coesão cultural entre os moçambicanos. Os alunos afirmaram ainda que existem grupos étnicos pouco conhecidos e que alguns são mais poderosos que outros, havendo ainda outros que se assumem superiores aos outros, etc.

A segunda parte do questionário foi reservada à aplicação do conhecimento que os alunos tiveram na Escola, relativamente à aprendizagem da literatura, a partir da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, solicitámos-lhes que informassem sobre o papel da língua portuguesa e da literatura na sua aprendizagem cultural. As respostas a estas questões permitiram-nos obter um quadro dos modelos de ação dos alunos após a formação a partir do texto.

Quase nenhum aluno respondeu às perguntas sobre que obras ou textos literários ensinados na Escola o ajudaram a reconhecer a existência de diferentes culturas em Moçambique, embora o PELP preconize a realização de actividades de “identificação de marcas de moçambicanidade, valores culturais e universais nos textos literários”, cf. *Manual de Sugestões de Leitura* (INDE/MEC:2008:33-49). Além disso, não indicaram o nome de obras literárias que tivessem lido e que lhes sugerissem esse conhecimento. Mas é destacável o reconhecimento de que a realização de palestras, de eventos culturais como a dança e o teatro, desporto e festas, que a Escola promove, como elementos ou momentos que lhes permitiram conhecer e conviver com as diferenças culturais, mas o ensino da literatura ainda se encontra aquém de ser mobilizador de mentalidades transformadoras, após a socialização secundária realizada com recurso à literatura.

Estes dados podem significar que os modelos de ensino de literatura não ajudam os alunos a reconhecer aspetos da sua cultura a partir do conjunto de textos que são obrigados a analisar. Se assim não fosse, a quantidade de alunos que respondeu à segunda

parte do questionário iria para além do que se constata. Além disso, verifica-se que o *corpus* literário do ESG não contém informação suficiente para a preservação de todas as tradições moçambicanas, utilizando-se como critério de aferição os grupos étnicos.

Ouvimos também as respostas de uma responsável pela planificação curricular da disciplina de Língua Portuguesa, que sugere haver interesse, por parte do INDE/ME, no qual a disciplina de Língua Portuguesa leccione conteúdos que, de forma diversificada, integrem a heterogeneidade da cultura moçambicana, tanto é que, no âmbito da constituição do cânone literário, houve uma tentativa de integrar textos de diferentes autores moçambicanos que, de alguma forma, contém representações culturais diversificadas. Por outro lado, a entrevistada enalteceu a importância de se realizar a EI, destacando o EB. As suas opiniões contrariam as representações do agir dos alunos. No entanto, a interpretação deles é secundada pela autora dos MELP.

A partir das respostas dadas pela referida autora de MELP foi possível concluir que o ME e as escolas devem atualizar o *corpus* literário estabelecido para colmatarem essa lacuna.

Na sequência dessa intenção a autora afirmou que o facto de se seguir a exigência de um cânone literário imposto por parte do ME, o trabalho de incluir textos diversificados não fica facilitado no trabalho pedagógico. Na ótica da entrevistada, deve-se deixar lugar para que mais autores sejam incluídos e isso é confirmado pelo facto de, nos MELP, as autoras terem incluído dois autores não canónicos nomeadamente Isabel Filipe e Bernabé Nkomo, como será possível constatar mais adiante.

Em síntese, quanto às respostas dos questionários, podemos afirmar que existe opacidade na abordagem das diferenças culturais entre os grupos étnicos moçambicanos. Atestam o facto as respostas da autora de MELP e dos alunos dos 11º e 12º anos, que não nos permitiram obter um quadro claro de referências, que obviassem qualquer generalização passível de ser utilizada na nossa análise.

VI.3 O Fomento da Interculturalidade no Contexto Escolar em Moçambique: o cânone e o *corpus* literário obrigatórios nos 11º e 12º anos do Ensino Secundário Geral

Os documentos indicados anteriormente demonstraram o desejo de se ensinar a multiculturalidade e a interculturalidade, porém apenas o primeiro fenómeno se encontra

na ordem do dia, através do Currículo Local e do Ensino Bilingue. No que toca ao segundo, os alunos demonstram ser exercitada através de atividades lúdico-pedagógicas, mas não com recurso ao estudo da literatura.

VI.4 Cânone e o *Corpus* Literário Obrigatórios nos 11º e 12ºanos do Ensino Secundário Geral: PELP e MSL

O PELP revela a existência, por parte do Ministério de Educação, da preocupação com esta problemática. Naquilo que concerne ao ensino da literatura, o objetivo que se pretende alcançar com a leitura e análise de obras literárias é, entre outros, o de incentivar a leitura crítica com vista a criar-se o gosto pela literatura de países de Língua Oficial Portuguesa; a participação de alunos em debates sobre literatura e sobre cultura, que possam promover a paz, combater a violência doméstica e contribuir para a resolução pacífica de conflitos políticos e sociais são referidos.

Passamos a analisar os textos preconizados pelo PELP e MSL destinados aos alunos dos 11º e 12º anos. É de referir que estudamos as obras e textos sugeridos aos alunos e não o conjunto da obra de cada autor proposto. A partir desse estudo, constatamos que há insuficiências tomando como referência a nossa lista na tabela que segue.

Tabela 14 – Representatividade de Grupos Étnicos Moçambicanos no Cânone e Corpus Literário dos 11º e 12º anos do ESG: PELP e MSL

A. E*	Autores do texto	Título do texto	Grupo étnico sugerido
11º	Luís Bernardo Honwana	“As Mãos dos Pretos”	Nenhum especificamente
11º	Ungulani ba ka khosa	<i>Orgia dos Loucos</i>	Tsonga, chope, nguni e shona
11º	Paulina Chiziane	Excerto de <i>O Sétimo Juramento</i> (cap. XXXI)	Nenhum especificamente
11º	Heliodoro Baptista,	“Alegoria”	Nenhum especificamente
11º	Armando Artur	“ O Teu Corpo de Terra e Maresia”	Nenhum especificamente
11º	Leite de Vasconcelos,	“As Mortes de Lucas Mateus” (cenas IV a VI)	Tsonga, nguni, bitonga, chope
11º	Aurélio Furdela	Gatsi Lucere (1º acto, cena I)	Shona
11º	Recolha de Henri Junod	“Rejeita-me, se Assim Queres, Rapariga”	Nenhum especificamente
11º	Provérbio de Inhambane	“Dar ao Outro é Guardar”	Nenhum especificamente
11º	Areosa Pena	“Sejam eles de Braga ou de Inhambane”	Nenhum especificamente
12º	Lília Momplé	<i>Os Olhos da Cobra Verde</i>	Macua-lomwé e makonde
12º	José Craveirinha	“Sia-Vuma”	Tsonga, chope, makonde
12º	Eduardo White	“Dentro do Fogo Existe ”	Nenhum especificamente
12º	Adelino Timóteo	“Vinte”	Nenhum especificamente
12º	Mia Couto	<i>Terra Sonâmbula</i>	Tsonga, macua-lomwé, chope

Fonte: Laisse (2012) - dados decorrentes da presente pesquisa.

As indicações da tabela acima foram analisadas com base em cada um dos textos. Na sua maioria são representações de carácter nacional, por conterem elementos passíveis de ser encontrados em todos os grupos étnicos moçambicanos, ou seja, não são referentes à cultura local de nenhum grupo étnico de forma especial, por isso é que colocamos a informação “nenhum especificamente”, dado que o propósito do nosso trabalho se centra na valorização das culturas particulares. Ao utilizarmos a designação “nenhum especificamente” pretendemos afirmar que o texto aborda representações culturais genéricas. Um exemplo disso é o facto de os provérbios changana e bitonga pertencerem a estes grupos étnicos, mas não conterem símbolos da cultura local dos mesmos; apesar de serem utilizados por estes grupos, podem ser mencionados e cumprir a mesma função em outros grupos.

As características da cultura são universais ainda que, dependendo dos contextos, tenham estatutos diferentes. Estes aspetos não são condição suficiente para promover as interações que, na ótica de Fleuri (2009:103), Castiano (2010:221), Santos (2008)¹⁴⁰ dependem da disposição para a troca das diferenças culturais ou daquilo que Albó (2005:22) designa de cultura particular. Ora, a ser assim, e considerando que o cânone literário é baseado na cultura que se pretende preservar, então é necessário reconhecer a existência de diferenças culturais, anotar essas diferenças, ensinar-se a reconhecê-las, partilhá-las. Deduz-se em parte daqui a insuficiência da oferta textual.

É importante centramo-nos na cultura local para promover o conhecimento e partilha mútua, até porque Branco (1999)¹⁴¹ afirma que a função social do texto leva vantagem quando os textos escolhidos vão ao encontro daquilo com que os leitores se identificam. Então, para que haja reciprocidade, troca e enriquecimento mútuo, é importante que a informação seja partilhada e não haja imposição de uns excluindo outros.

Quer dizer que, ao educar os alunos para este tipo de consciência, a Escola deve disponibilizar textos que, não só contenham as tradições que necessariamente se pretende preservar, mas os mesmos devem considerar o horizonte de expectativas dos alunos, atendendo ao conhecimento e ao ensino da diversidade que se pretenda partilhar, ao rompimento com preconceitos ou certezas que já existam acerca da cultura do outro, ao estímulo da abertura para novas concepções culturais e a outras visões sobre modos de fazer e de agir, mesmo considerando que o trabalho é realizado a partir da descodificação de diferentes sentidos na obra.

A análise do PELP e do MSL permite-nos afirmar que integram a escritores de representativas épocas e naturalidades diferentes, géneros literários diversificados, ao selecionarem textos que abordam características dos grupos étnicos: tsonga, chope, makonde, nguni, bitonga, shona e macua-lomwe. Não há no entanto evidência de referências a presença dos grupos étnicos, swahili, yao, marave e complexo-zambeze.

Além disso, é de referir que as representações culturais do grupo étnico bitonga são feitas em jeito de simples alusão ao *lobolo*, pelo que deveria haver mais textos que completassem as perspetivas sobre o mesmo. Esta seleção encontra-se pois aquém de uma representatividade equitativa.

¹⁴⁰ Santos(op.cit:2008).

¹⁴¹ Branco (op. cit.:1999).

VI.5 O Cânone e o *Corpus* Literários Obrigatórios no ESG: MELP

Os MELP baseiam a sua seleção de textos no que se encontra preconizado no PELP, MSL e pelo ME, porém as suas autoras efetuaram uma ligeira alteração às premissas impostas pelo ME. A mudança tem a ver com o facto de os MELP integrarem dois autores não canónicos (Isabel Filipe, que fez a recolha de um conto e Bernabé Nkomo, autor de uma biografia sobre Uria Simango)¹⁴². Observe-se, de seguida, a seleção feita. Utilizando os mesmos critérios de análise mencionados nos documentos anteriores, constatamos que estes não incluem textos sobre todos os grupos étnicos moçambicanos, mas foram analisados a fim de se verificar em que medida é que a escolha de textos diferia da seleção feita no documento anterior.

Tabela 15 – Representatividade de Grupos Étnicos Moçambicanos no Cânone e *Corpus* Literário dos 11º e 12º anos do ESG: MELP

11º Ano (Programa de 1983)		
Autor	Título do texto	Grupo étnico sugerido
Nelson Saúte	Sem título (excerto de <i>O Apóstolo da desgraça</i>)	Nenhum especificamente
Marcelino dos Santos	“Ofrenda”	Nenhum especificamente
Eduardo White	Sem título (excerto de <i>Até Amanhã Coração</i>)	Nenhum especificamente
Rui Nogar	“A Porta”	Nenhum especificamente
João Mendes	“Grandeza”	Nenhum especificamente
Recolha de Lourenço do Rosário	Cantiga trovadoresca da tradição oral moçambicana/ Sem título	Nenhum especificamente
Recolha de Lourenço do Rosário	“O Rapaz que Raptou uma Rapariga”	Nenhum especificamente
Anónimo	Provérbio chuabo	Nenhum especificamente
Anónimo	Provérbio chuabo	Nenhum especificamente
Anónimo	Provérbio changana	Nenhum especificamente
Anónimo	Provérbio changana	Nenhum especificamente
Anónimo	Provérbio lomwé	Nenhum especificamente
Mia Couto	“O Cabrito que Venceu o Boeing”	Nenhum especificamente
Orlando Mendes	“Minda”	Nenhum especificamente
José Craveirinha	“Pequena que Saiba Coser Bem à Máquina”	Nenhum especificamente
Areosa Pena	“Os supersticiosos”	Nenhum especificamente
Sant’Ana Afonso	“Ser Mulher”	Tsonga, bitonga, chope e nguni
Rui de Noronha	“Carregadores”	Nenhum especificamente

¹⁴² A obra não foi analisada por ser uma biografia. Este trabalho centrou-se no estudo de textos ficcionais.

Rui de Noronha	“Passas Leve”	Nenhum especificamente
Rui de Noronha	“Mágoa”	Nenhum especificamente
11º ano Programa de 2008		
Recolha de Lourenço do Rosário	“O Rapaz que Raptou uma Rapariga”	Nenhum especificamente
Recolha de Lourenço do Rosário	“O Coelho e as Cinzas”	Nenhum especificamente
Paulina Chiziane	<i>Niketche</i> (excerto)	Tsonga, bitonga, chope, macua-lomwe, complexo zambeze e nguni
Mia Couto	<i>Um Rio Chamado Tempo. Uma Casa Chamada terra</i> (excerto)	Nenhum especificamente
Noémia de Sousa	“Se me quiseses Conhecer”	Makonde, tsonga e chope
Rui de Noronha	“Grito de alma”	Nenhum especificamente
Sérgio Vieira	“Poema para Eurídice Negra”	Chope
Rui knopfli	“Hidrografia”	Nenhum especificamente
Autor não mencionado	Canção/Hino nacional	Nenhum especificamente
José Craveirinha	“Grito Negro”	Nenhum especificamente
Marcelino dos Santos	“Sonho de Mãe Negra”	Nenhum especificamente
Recolha de Lourenço do Rosário	Cantiga trovadoresca da tradição oral moçambicana/ Sem título	Nenhum especificamente
Rui de Noronha	“Carregadores”, “Passas leve”, <i>Surge et Ambula</i>	Nenhum especificamente
Conto tradicional moçambicano	“A Menina que Não Falava”	Nenhum especificamente
Recolhido por Isabel Filipe	“O Cágado e o Lagarto	Nenhum especificamente
Alberto Viegas	“A Serpente, Símbolo de Inveja”	Nenhum especificamente
12º Ano (Programa de 1983)		
Recolha de Maria Godinho e Lourenço do Rosário	“Dia de Festa”	Nenhum especificamente
Rui de Noronha	<i>Surge et Ambula</i>	Nenhum especificamente
Mia Couto	“Zoo-ilogico”	Nenhum especificamente
José Craveirinha	“O Tiro aos Pombos”	Nenhum especificamente
Noémia de Sousa	“Zampungana”	Nenhum especificamente
Noémia de Sousa	“Quero Conhecer-te África”	Nenhum especificamente
Orlando Mendes	“Portagem”	Nenhum especificamente
José Craveirinha	“Ao Meu Pai ex -Emigrante”	Nenhum especificamente
Noémia de Sousa	“Negra”	Nenhum especificamente
Sérgio Vieira	“Poema Numa Manhã de Cajueiros”	Nenhum especificamente
Sérgio Vieira	“Um Canto de Esperança e Todavia de Luto”	Nenhum especificamente
Sebastião Alba	“Amigos”	Nenhum especificamente
Eduardo White	“Mulher”	Nenhum especificamente
Mia Couto	<i>Um Rio Chamado Tempo, uma Casa Chamada Terra</i> (excerto)	Nenhum especificamente
Paulina Chiziane	<i>Niketche</i> (excerto)	Tsonga, bitonga, chope, macua-lomwe, complexo zambeze e nguni
Ungulani ba ka Khosa	<i>Ualalapi</i>	Nguni, tsonga, shona e chope
12º Ano (Programa de 2008)		
Mia Couto	“Carta”	Nenhum especificamente
Ungulani ba ka Khosa	<i>Choriro</i> (excerto)	Complexo Zambeze
Paulina Chiziane	<i>O Sétimo Juramento</i> (excerto)	Nenhum especificamente
Alberto Viegas	“A separação das duas irmãs Gêmeas”	Nenhum especificamente
Rui de Noronha	“Carregadres”	Nenhum especificamente
Recolha de Lourenço do Rosário	“A Hiena e o Coelho”	Nenhum especificamente
Sant’Ana Afonso	“Ser Mulher”	Tsonga, bitonga, chope e nguni

Conto tradicional Moçambicano	“O Coelho e o Elefante”	Nenhum especificamente
--------------------------------------	-------------------------	------------------------

Fonte: Laisse (2012) – dados decorrentes da presente pesquisa.

A tabela mostra um *corpus* literário que integra referências dos tsongas, bitongas, chopos, macua-lomwes, makondes, ngunis, shonas e “complexo zambeze”. Relativamente ao PELP e MSL, os MELP acrescentam o complexo zambeze. Assim, continuam a faltar os swahilis, yaos e maraves.

Analisando os textos observamos que os provérbios apresentados, embora estejam integrados nas culturas chuabo, bitonga, changana e macua-lomwé, não fazem menção a esses grupos étnicos. Eles podem ser integrados e explicáveis em outras culturas. Não são específicos das culturas de que são originários. Por outro lado, as referências implícitas aos chopos, no “Poema para Eurídice Negra” da autoria de Sérgio Vieira, aos chope e makondes, em “Se me Quiseres Conhecer” de Noémia de Sousa e aos bitonga em “Ser Mulher” de Sant’Ana Afonso não nos permitem apreender facilmente algo mais sobre a cultura particular daqueles grupos.

Tal como verificamos, alguns textos não contêm referências específicas, isto é, têm marcas representativas comuns a várias nações moçambicanas. São os casos, por exemplo, das seguintes práticas: abstinência sexual, a ser observada imediatamente após a morte de um ente querido, de modo que não se dessacralize a morte; a poligamia; a capulana; as missangas; as zagaias, a machamba; os rituais ligados ao incesto a fim de se ter uma vida afortunada ou para recuperar a fecundidade ou fertilidade, etc.

Os textos *O Sétimo Juramento* (excerto) e a Cantiga trovadoresca da tradição oral moçambicana/Sem título parecem remeter-nos para a representação cultural de um universo específico, mas não é o que acontece, uma vez que o primeiro texto se centra numa crença e hábito africanos praticados em todas as culturas moçambicanas, o incesto, e a feitiçaria, a fim de se obter riqueza; a cantiga trovadoresca traz uma figura mítica, o gigante das sete cabeças, símbolo de poder, força, sabedoria e versatilidade, representados por diferentes animais na tradição africana de expressão oral e até na mitologia grega e asiática.

Por outro lado, devemos realçar que os exercícios que se seguem após a recomendação da leitura da crónica “Os Supersticiosos” não conduzem o aluno a fazer a distinção entre curandeiro e feiticeiro, algo que na cultura moçambicana deve ser distinguido, por não corresponder ao mesmo conceito. Isto constitui uma lacuna do ponto de vista cultural. É de referir também que no texto literário em si, neste caso uma crónica,

de forma velada, o cronista critica o facto de, no período colonial, a superstição praticada por ou entre moçambicanos ter sido banida e nessa época os colonos não distinguiam a feitiçaria do curandeirismo.

Há também um grupo de textos que conscientizam sobre o cuidado que se deve ter com o preconceito e com o relacionamento humano entre pessoas de diferentes cores de pele. Tais são os casos de “O Cabrito que Venceu o Boeing”, que contém uma metáfora que alerta para o convívio com a diferença e “Pequena que Saiba Coser bem à Máquina”, que se refere à questão do racismo.

Na tabela que segue, passamos a demonstrar as representações culturais constantes dos textos obrigatórios para os 11º e 12º anos.

Tabela 16 – O Cânone e o *Corpus Literário* obrigatórios no ESG: representações culturais de grupos étnicos (PELP, MSL e MELP)

Cânone	Literário	Representações culturais de grupo étnico	Grupo(s) sugerido(s)
Autor	Título		
Leite Vasconcelos	“As Mortes de Lucas Mateus” (cenas I a VI)	<i>Lobolo</i>	Tsonga, nguni, bitonga, chope
Aurélio Furdela	“Gatsi Lucere”	<i>Zimbabwe, monomotapa, mambo, mocaranga, matusianhe</i>	Shona
José Craveirinha	“Sia-Vuma”	<i>xicatauana, missangas, xugubo, lovolo (lobolo), tintlholos, nhanga, magaiças, marrabenta, tingomas</i> Virgem maconde; <i>Timbilas</i> <i>Xipendanas</i>	Tsonga Makonde Chope Tsonga
Sant’Ana Afonso	“Ser Mulher”	<i>Lobolo</i>	Tsonga, nguni, bitonga, chope
Paulina Chiziane	<i>Niketche</i> (excerto)	Dança <i>niketche</i> Poliandria <i>Lobolo</i>	Macua-lomwe e complexo zambeze Macua-lomwe Tsonga, nguni, bitonga, chope
Noémia de Sousa	“Se me quiseres Conhecer”	Pau-preto makonde Machanganas Muchopes	Makonde Tsonga Chope
Sérgio Vieira	“Poema para Eurídice Negra”	<i>Marimbás</i>	Chope
Ungulani baka Khosa	<i>Orgia dos Loucos</i>	<i>Canhu, Luandle, kufeni, Nyeleti, kululeko, tinlhoko, xicadju</i> <i>Chikhulu, chilanzane, deliinda, dole</i> <i>Monomotapa, changamire Dombo,</i>	Tsonga Chope Shona

		<i>zimbabues</i>	
		Hostes nguni, tchaka, os nguni	Nguni
Ungulani ba ka Khosa	<i>Ualalapi</i>	Interdição de consumir peixe, <i>Muzila, Mawewe, Mudungazi/Ngungunhane, Ualalapi, mhondzo Pombe, doro</i> , terra dos mundaús, <i>swikiro</i>	Nguni Shona
		Chipalapala, povo tsonga, hosi, <i>mhondzo, inkhosikasi, lhambelo, nkuaia, mbhangui, tinhloco, n'sope, bayethe</i>	Tsonga
		Machope	Chope
		Pombe	Complexo zambeze
Ungulani ba ka Khosa	<i>Choriro</i> (excerto)	<i>Choriro, chuanga e chicuacha, gugudas/gogodelas</i>	Complexo zambeze
Lília Momplé	<i>Os Olhos da Cobra Verde</i>	Pele aveludada	Macua-lomwé
		Esticar os lábios vaginais, besuntando-os com ervas – durante a puberdade (ritos de iniciação)	Macua-lomwé e makonde
Mia Couto	<i>Terra Sonambula</i>	<i>Xipoco, satanhoco, xicuembo, congolote, babalazes, nhamussoro, nganga, shima, chissila, focholos, xipalapala, timaca, nkanhu, ncuácuá, xipefo “Timbilar” Mucunha, makwa</i>	Tsonga Chope Macua-lomwé

Fonte: Laisse (2014) – dados decorrentes da presente pesquisa.

A observação direta demonstrou que nem todas as escolas utilizam os MELP. Segundo uma responsável do INDE, entidade do ME, que elabora o PELP, MSL e MELP, o MSL é considerado obrigatório e existe uma cópia deste e das Propostas de Textos de Leitura em todas as escolas. Os MELP não o são, devido ao fraco poder de compra de alguns encarregados de educação. Deste modo, os alunos não têm a obrigação de os comprar.

Entretanto, ainda se verifica a ausência de práticas culturais de alguns grupos étnicos. Além disso, nos textos acima referidos, o conhecimento da cultura bitonga resume-se apenas ao *lobolo* e nada mais. Seria necessário ler outros textos para se conhecer a cultura particular deste grupo étnico, uma vez que o *lobolo* é um costume comum entre os ngunis, chopes e tsongas. Para uma melhor compreensão do que acabamos de mencionar, vale lembrar que por existirem diferentes textos que abordam a cultura dos chopes, referindo-se às *timbilas* e às *marimbas*, fica-se a saber mais sobre a

sua cultura particular¹⁴³. Nos textos que constituem o cânone do ESG, aprende-se também sobre os tsongas, através da referência ao *xicatauana*, *xigubo*, *tintlholos*, *nhanga*, *magázias*, *marrabenta*, *tingomas*. Dos nguni vai-se para além do *lobolo*, ao aprender-se que, do ponto de vista da gastronomia, não lhes é permitido o consumo do peixe. A conclusão a que chegamos após esta análise é a de que os desejos dos moçambicanos expressos na Agenda Nacional 2025, ou seja, a almejada coesão cultural, não será facilmente alcançável, se tivermos em atenção o conjunto de leituras consideradas no ESG.

Importa porém, referir que do ponto de vista de sugestão de atividades a partir da literatura, todos estes materiais impõem uma produção de textos, a dramatização e o debate da cultura moçambicana, inspirada pelos diferentes géneros literários abordados pela Escola. A questão das culturas particulares e dos saberes locais encontra-se no centro da preocupação da Escola, tal como foi possível verificar e de parte do ensino realizado, mas ainda não é possível apreender os seus resultados a partir do comportamento dos alunos em aula.

Acresce o facto de que, cruzando os dados da primeira parte do questionário (contexto real moçambicano) com os da segunda parte (o agir após a formação do texto), observamos que os alunos afirmaram que, em Moçambique, o sul do país é mais favorecido, contrariamente ao que acontece com os yao, grupo que os alunos consideram mais fragilizado. Além disso, a análise que fizemos reflete que as referências mais frequentes apontam para os tsongas, verificando-se ausência dos yaos. Há necessidade expressa, tanto pelos alunos como pelos textos analisados, de que haja mais interação, reciprocidade e inclusividade entre as culturas moçambicanas.

Os dados obtidos nesta pesquisa espelham o que se pode verificar em contexto real moçambicano: pelo que se pode depreender das estatísticas, a região sul é a zona do país economicamente mais desenvolvida, ao contrário do que acontece com a região norte, mais concretamente onde se localizam os yaos, que as estatísticas demonstram ser economicamente pobres. Deste modo, os dados em apreço revelam que a tradição que os textos escolares transmitem se repercutem no desenvolvimento do país e vice-versa, ou

¹⁴³ Só para dar exemplos, algumas representações culturais dos gitonga podem ser encontradas na obra *Mbelele e outros Contos* de Aníbal Aleluia. São os casos de *Jiçolo*, *uanga*, *guikike*, *guitende*, *guifulo*, *mandiqui*, *pundos*. Nesta mesma obra encontram-se as representações culturais seguintes: *Cuende*, *thangata*, *nhau*, que pertencem aos Marave, grupo que, tal como afirmamos, não tem representação no cânone o ESG.

seja, a opacidade nesta abordagem interfere no modo como se vê o país, no que toca à cidadania e à inclusão cultural.

Assim, resumindo, no final deste capítulo importa sublinhar que as respostas às questões colocadas para esta tese, de um modo geral, foram respondidas acima. Gostávamos ainda de frisar que as escolas, enquanto instituições vocacionadas para o desenvolvimento de capacidades e competências sociais, são convidadas, a partir da Agenda Nacional 2025, a dedicar-se intensivamente a este estudo. Porém, essas competências sociais são fortalecidas apenas no que toca à multiculturalidade, pois a introdução do Currículo Local e da Educação Bilingue são mecanismos que assentam apenas no conhecimento de culturas localizadas e da língua materna dos alunos, mas não preparam para os outros saberes como acontece a nível da Escola Primária.

O PELP, MSL e o MELP, aparentemente, marcam o início do percurso para uma aprendizagem renovada, a Escola ainda não dispõe de mecanismos suficientes para o desenvolvimento das práticas necessárias, o que é perceptível nomeadamente no comportamento escolar dos alunos.

Deste modo, respondendo à questão geral colocada para esta pesquisa (de que forma é que a interculturalidade é promovida em Moçambique?), podemos afirmar que as diretrizes do ensino, através da Lei nr. 6/92 de maio de 1992 e do Plano Estratégico para a Educação e Cultura para o período 2006-2010/11 são incompletas e carecem de aprofundamento. Apenas a Agenda Nacional 2025, o PCESG, o PELP e os MELP mostram sensibilidade relativamente ao assunto.

Por isso defendemos que o *corpus* literário tem que ser revisto e tornar-se mais abrangente. Além disso, é necessário que se criem modelos didáticos tendentes a estimular a consciência cultural a partir desses textos. Respondidas as questões de pesquisa, fica a faltar a verificação da validade ou não das hipóteses colocadas para a mesma.

VI.6 Todos iguais, todos diferentes: validação de dados

No início desta pesquisa colocámos as seguintes hipóteses de trabalho:

- a) os alunos com os 11º e 12º anos abrangidos pelo Plano Curricular do Ensino Secundários Geral, disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique não conhecem os estereótipos associados aos nativos

dos seus grupos étnicos e dos outros grupos étnicos moçambicanos;

- b) os alunos com os 11º e 12º ano abrangidos pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique têm consciência de que é necessário promover-se a interculturalidade em Moçambique a partir da Escola.
- c) o *corpus* literário obrigatório não inclui representações culturais de todos os grupos étnicos existentes em Moçambique;
- d) o *corpus* literário obrigatório no ESG não contribui ativamente para a promoção da interculturalidade;
- e) a Escola fomenta a aprendizagem sobre mitos fundadores da moçambicanidade.

Após a análise de dados verificamos que se confirmam todas as hipóteses colocadas para este trabalho, tal como a seguir se sublinha.

Neste capítulo ficou demonstrado que os alunos com os 11º e 12º anos sujeitos ao PCESEG, disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique, não conhecem os estereótipos culturais dos nativos dos seus grupos étnicos e dos outros grupos étnicos moçambicanos têm dificuldade em fazer a auto/heterocaraterização de indivíduos. Além disso, ficou também demonstrado que os referidos alunos têm consciência de que é necessário promover-se a interculturalidade no país, a partir da Escola, e que o *corpus* literário obrigatório não inclui representações de todos os grupos étnicos existentes em Moçambique. A pesquisa permitiu também verificar que a Escola promove a interculturalidade a partir de atividades lúdico-pedagógicas e que, além disso, esta fomenta a aprendizagem sobre mitos fundadores da moçambicanidade.

Quer dizer que, mais do que preocupar-se com o estabelecimento de um cânone literário composto por um *corpus* literário selecionado apenas pelo seu valor estético, pressuposto teórico referido em Yuvancos (2001:416, 438), a Escola deve pensar na possibilidade de atualizar o seu acervo textual, seguindo uma ideia de cânone ligado às diferenças culturais, perspetiva de Mignolo (1991), para que os desejos formulados na Agenda Nacional 2025 e no PCESEG encontrem resposta, a partir do ensino da literatura.

Na África do Sul, por exemplo, tem-se visto a valorização das culturas particulares a partir de categorias como gastronomia, vestuário, música folclórica e

festivais, mas os cientistas sociais daquele país têm estado a afirmar que essa prática deve ser alargada ao cinema, à Literatura e aos currículos escolares, entre outros; pois as relações de poder, o estatuto das pessoas e os direitos e a possibilidade de emancipação também dependem da valorização dos diferentes grupos sociais para se promover a aprendizagem formal desses conteúdos e a consequente convivência mútua.

CAPÍTULO VII

Considerações finais e recomendações da pesquisa

Todo o cânone se resolve como estrutura histórica, o que o converte em cambiante, movediço e sujeito aos princípios reguladores da actividade cognoscitiva e do sujeito ideológico, individual ou colectivo, que o postula. Yuvancos (2001:454)

Este capítulo é composto pelas seguintes secções: considerações finais sobre a pesquisa; uma proposta de autores e textos; um modelo de interpretação literária que desperte os alunos para uma consciência cultural; recomendações desta pesquisa e as notas finais. Importa referir que a nossa proposta de representações culturais de grupos étnicos moçambicanos foi validada por um grupo de nativos competentes de cada grupo estudado neste trabalho.

VII.1 Considerações finais

Tendo em conta os efeitos que uma obra pode causar no leitor, dar a conhecer a cultura e estimular a interculturalidade pode ser realizado com base em modelos de leitura e, ou, de análise e interpretação literária que, mais do que assentes na leitura e reconhecimento dos recursos estilísticos ou linguísticos, podem considerar a análise da dimensão histórica e antropológica que as obras literárias moçambicanas contêm, integrando os diferentes sentidos que a comunidade recetora moçambicana lhes possa conferir. Além disso, considerando que o ensino da literatura assenta sobre as tradições que a Escola pretende preservar, esta perspectiva de análise pode ser uma proposta que permita estimular para a interculturalidade, pois essa instituição, de alguma forma, coloca a obra literária em diálogo com a sua sociedade recetora, com o intuito de estimular o imaginário dos alunos; neste caso, também educando para o reconhecimento da inexistência de subalternidade entre culturas. Até porque, tal como afirma Souza (2008:168) a Escola é fundamental na disseminação de valores e crenças da realidade social, uma vez que nesse contexto existe uma reciprocidade entre a palavra e o contexto social, dado que a palavra é naturalmente composta por signos que permitem a compreensão e a interpretação da vida.

Tendo constatado limitações no que concerne à representação das culturas das diferentes nações culturais moçambicanas, no *corpus* de textos obrigatório para os 11º e

12º anos, propusémos mais autores e textos, de modo a integrar os grupos étnicos swahili, yao e marave, que verificámos não se encontrarem integrados nos em vigor. Além disso, uma vez que referimos que um número reduzido de excertos que integram esse *corpus* literário continha alguns exemplos quase impercetíveis, como o caso das representações culturais dos grupos bitonga e makonde, nesta proposta indicamos outros textos que possam contribuir para o trabalho já iniciado.

A necessidade de tal acréscimo prende-se ainda com o facto de termos constatado existir alguma opacidade na abordagem dos grupos étnicos em contexto escolar, o que, a julgar pelos questionários aplicados aos estudantes dos 11º e 12º anos do ESG, pode agudizar a valorização de uns grupos relativamente a outros.

A opacidade também advém do facto de, durante a guerra colonial e anos anteriores ao processo democrático, ter-se construído uma identidade nacional, centrada na homogeneidade cultural, assumindo-se que seria o ideal a seguir e, nesse contexto, a diversidade cultural não foi discutida, sendo considerada tabu. Foi imposta aos moçambicanos a ideia de que tinham a mesma identidade e, por isso, não havia razões para divisão social ou cultural de qualquer índole. No entanto, com o advento da democracia, a questão da identidade étnica foi retomada, por se ter verificado que algumas culturas eram consideradas dominantes. Considerando esses fatores, esta investigação surgiu orientada pela ideia de que o processo educativo pode contribuir para melhorar a compreensão da importância de se viver com a diferença, através do cânone e do *corpus* literário. Esse cânone e *corpus* literários poderiam acompanhar o discurso pedagógico existente no âmbito da promoção da interculturalidade ou da Educação intercultural. Até porque, tal como verificámos através dos documentos analisados nesta pesquisa, há um desfasamento entre o discurso sobre a inclusão e a prática.

Outra questão que merece ser apresentada, por ter contribuído para uma abordagem opaca dos grupos étnicos, reside no facto de que o traçado que demarca o país a que se designou de Moçambique congrega dentro de si várias nações representadas por diferentes grupos étnicos, que foram consideradas uma única nação, como resultado do processo histórico da ocupação de África, na era colonial. Foi nesse contexto que as micro-sociedades moçambicanas foram impelidas a constituírem a mesma dinâmica política, impondo-se nelas a mesma dinâmica cultural, o que mais uma vez abafou a discussão sobre as diferenças culturais.

Assim, o estado da arte e a análise documental desta pesquisa, permitiram-nos verificar que a unidade nacional pode centrar-se na preservação da integridade das pessoas reunidas dentro desse espaço geográfico, podendo realizar-se projetos comuns para o país, independentemente do grupo étnico de cada um e sem que, com isso, seja necessário unificar-se a cultura. Nesse sentido, para estimular o imaginário dos alunos para a interculturalidade, sugerimos a seleção do cânone e *corpus* literário multicultural que, tal como já afirmámos, retoma parte do que os 11º e 12 anos do ESG tem estado a utilizar, destacando a negrito o grupo étnico referente aos dados novos, que correspondem à atualização que sugerimos.

Além do mais, as representações culturais de cada grupo étnico mencionado na tabela abaixo foram validados por competentes nativos de cada grupo.

Tabela 17 – Outras Configurações do Cânone Literário - interação, reciprocidade e inclusividade: proposta de cânone multicultural

Cânone Literário	Representações culturais de grupo étnico (Símbolos, valores, atitudes, costumes, hábitos ou <i>modus operandi</i> rituais)	Grupo(s) étnicos sugerido(s)
Autor	Título	
Leite Vasconcelos	“As Mortes de Lucas Mateus” (cenas I a VI)	<i>Lobolo</i> Tsonga, nguni, bitonga, chope
Aurélio Furdela	“Gatsi Lucere”	<i>Zimbabwe, monomotapa, mambo, mocaranga, matusianhe</i> Shona
José Craveirinha	“Sia-Vuma”	<i>Xicatauana, missangas, xugubo, lovolo (lobolo), tintlholos, nhangamagaázas, marrabenta, tingomas</i> Virgem maconde; <i>Timbilas</i> <i>Xipendanas</i> Tsonga Makonde Chope Tsonga
Sant’Ana Afonso	“Ser Mulher”	<i>Lobolo</i> Tsonga, bitonga, chope, nguni
Paulina Chiziane	<i>Niketche</i> (excerto)	Dança <i>niketche</i> Poliandria <i>Lobolo</i> Macua-lomwe e complexo zambeze Macua-lomwe Tsonga, nguni, bitonga, chope
Noémia de Sousa	“Se me quiseres Conhecer”	Pau-preto makonde Machanganas Muchopes Makonde Tsonga Chope

Sérgio Vieira	“Poema para Eurídice Negra”	<i>Marimbas</i>	Chope
Ungulani ba Ka Khosa	<i>Orgia dos Loucos</i>	<i>Canhu, Luandle, kufeni, Nyeleti, kululeko, tinlhoko, xicadju</i> <i>Chikhulu, chilanzane, deliinda, dole</i> <i>Monomotapa, changamire Dombo, zimbabues</i> Hostes nguni, tchaka, os nguni	Tsonga Chope Shona Nguni
Ungulani ba Ka Khosa	<i>Ualalapi</i>	Interdição de consumir peixe, <i>Muzila, Mawewe, Mudungazi/Ngungunhane, Ualalapi, mhondzo;</i> <i>Pombe, doro</i> , terra dos mundaus, <i>swikiro;</i> <i>Chipalapala</i> , povo tsonga, <i>hosi, mhondzo, inkhosikasi, lhambelo, nkuaia, mbhangui, tinhloco, n’sope, bayethe;</i> Machope; Pombe	Nguni Shona Tsonga Chope Complexo zambeze
Ungulani ba ka Khosa	<i>Choriro</i> (excerto)	<i>Choriro, chuanga e chicuacha, gugudas/gogodelas, achicudas</i>	Complexo zambeze
Lília Momplé	<i>Os Olhos da Cobra Verde</i>	Pele aveludada Esticar os lábios vaginais, bezuntando-os com ervas – durante a puberdade (ritos de iniciação)	Macua-lomwé Macua-lomwé e makonde
Mia Couto	<i>Terra Sonambula</i>	<i>Xipoco, satanhoco, xicuembo, congolote, babalazes, nhamussoro, nganga, shima, chissila, focholos, xipalapala, timaca, nkanhu, ncuácuá, xipefo</i> “Timbilar” <i>Mucunha, makwa</i>	Tsonga Chope Macua-lomwé
Júlio	<i>Nónumar</i>	<i>Lussúngo, mwani, songoma, kumánua</i>	Swahili ¹⁴⁴ Mwani ¹⁴⁵

¹⁴⁴ Do conjunto de livros que recenseámos, e que foram produzidos entre 2000 e 2011, não encontramos obras literárias com representações culturais dos swahilis, povo do extremo norte da província de Cabo Delgado, com ramificações até a Somália. A tipologia proposta em Lopes (2004: 646), citando Rita-Ferreira (1976), aponta os mwanis como sendo um subgrupo dos swahilis. Entretanto, o Atlas de 1960 coloca os mwani no grupo étnico macua-lomwe. Nhapulo (2010:39) não se refere à existência dos mwanis, mas destaca a existência dos swahilis. Dado que, após uma apreciação ao conjunto de obras produzidas no período ora indicado, encontramos obras literárias com representações culturais dos mwanis, decidimos recomendar uma dessas obras nesta proposta de cânone literário multicultural, o que não resolve o facto de não indicarmos uma obra literária com representações culturais dos swahilis, mas pode remeter o imaginário do leitor para a existência de ambos os grupos étnicos, uma vez que, de alguma forma, os mwanis partilham similaridades com os swahilis, algo que é resultado do contacto cultural entre estes dois povos. Pesquisas futuras, que coloquem um período mais amplo para a pesquisa de obras com representações culturais moçambicanas, sobre os swahilis, poderão incluir, a obra *Xigubo* de José Craveirinha. Esta faz alusão a este grupo étnico, embora, não nos remeta a outros elementos que nos sugiram o conhecimento deste povo.

Carrilho			
Graça Torres	“...E a Rainha Inclinou-se...”	D`litonga ¹⁴⁶ , juás, cindona-ndona, monte yao, yao Nyanja ¹⁴⁷	Yao Marave
Graça Torres	“Sitambul em Noite de Batuque”	Ce Mataka, Ce Syunguli, Nyambi, Mwembe, terra ajaua, Sitambul, Ce Bwonamali	Yao
Felizmina Velho	<i>Chilendela</i> <i>Maconde foi</i> <i>Riscada do Mapa</i>	Mapiko, não se chora nos funerais, tatuagens no rosto	Maconde

Fonte: Laisse (2014) - dados decorrentes da presente pesquisa.

Para compor a tabela anterior escolhemos os textos a partir de um levantamento de obras literárias publicadas entre 2000 e 2011. A escolha foi aleatória. Esta proposta de atualização precisará, certamente, de revisões, uma vez que os grupos étnicos são entidades em constante mudança. Também é difícil atingir-se plenitude intercultural, pelo que a Escola deve encontrar outros modelos que eduquem para a interculturalidade, estimulando o agir dos alunos, a fim de se promover o exercício da cidadania e da paz.

Mesmo sendo uma proposta de cânone multicultural, ele precisa de exercícios que permitam fomentar a interculturalidade. É nesse sentido que propomos o modelo que segue.

VII.2 Proposta de Formação de Consciência Intercultural com Recurso ao Texto Literário: modelo de leitura e análise de textos

Breve apresentação:

1. Mediação formativa do aluno que envolva o conhecimento dos diferentes grupos étnicos moçambicanos e sua localização. Essa formação pode ser integrada nas diferentes disciplinas escolares (Língua Portuguesa, História

¹⁴⁵ Povo que habita a região de Cabo Delgado, na parte norte da província, junto à costa. Este povo é conhecido por mwani e fala kimwani, partilhando uma parte do seu léxico com os swahilis, embora não sejam línguas inteligíveis.

¹⁴⁶ Em Yao a palavra deve ser escrita *d`litonga*, para se referir à fruta e *c`litonga*, para designar cuecas. Em Torres (2005:117) a palavra em questão vem escrita litonga.

¹⁴⁷ A obra *Mbelele e outros Contos* de Aníbal Aleluia contém símbolos que sugerem e poderiam acrescentar o conhecimento da cultura Marave através das representações culturais: *Cuende*, *thangata*, *nhau*, mas não a colocamos nesta tabela, pelo facto desta ter sido publicada fora do período de produção literária escolhido para este estudo.

e Geografia).

2. Indicação de textos literários para mapeamento de símbolos, valores, atitudes, costume, hábitos, *modus operandi* rituais dos diferentes grupos étnicos moçambicanos¹⁴⁸ (utilização de exemplos simples, não é necessário abarcar-se toda a cultura, não seria possível). Pode, também, recorrer-se a questões culturais existentes em outros manuais do mesmo ano escolar que os alunos frequentem ou ao trabalho realizado em atividades extracurriculares, nomeadamente o teatro, canto, dança e palestras em contexto escolar.¹⁴⁹

2.1 Levantamento de semelhanças e dissemelhanças, não o estabelecimento de estatutos entre as culturas (debate).

3. Interpretação das representações culturais constantes dos textos literários. Uma vez que a Escola já iniciou o ensino de saberes locais, utilizando-se a mesma metodologia desse tipo de ensino, podem-se colher subsídios das comunidades onde os alunos residem, aplicando-se um Modelo de Análise e Interpretação da Cultura a partir de Textos Literários como o que será apresentado mais adiante.
4. Avaliação do funcionamento de exercícios de criação de consciência intercultural com recurso ao texto literário (lembrando, sempre, que se parte de uma realidade ficcional), observando-se o agir dos alunos após a formação através do texto literário (aplicação de questionários com base no ISD).
5. Os exercícios anteriores não devem descurar o facto de que a leitura e interpretação de textos carecem de um trabalho anterior centrado na compreensão dos textos de base. A nossa proposta é a de utilização da seguinte ficha de leitura:

¹⁴⁸ Exemplos desse tipo de texto podem ser encontrados na tabela XVII, que sugere um cânone escolar com textos que contenham representações dos diferentes grupos étnicos moçambicanos.

¹⁴⁹ O questionário aplicado aos alunos- grupo alvo desta pesquisa demonstrou que, de alguma forma, esta atividade tem sido realizada pela Escola.

Tabela 18 – Ficha Exemplificativa de Exercícios Práticos para o Fomento da Consciência Intercultural

Nome do Aluno: _____

Referência bibliográfica do excerto ou obra em análise:

1. Anotação de representações culturais identitárias moçambicanas encontradas no texto lido
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>
2. Consulta, junto aos colegas, de familiares e/ou anciãos da zona de residência do aluno, ou pelo <i>Google</i> sobre o grupo étnico a que pertencem as representações culturais que recolheu.
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>
2.1. Comparação dos resultados da pesquisa com a informação transmitida na escola: em disciplinas diferentes da Língua Portuguesa ou em atividades extracurriculares.
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>
2.2. Comparação da função das culturas;
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>
3. Discussão sobre o direito ou não de se estabelecerem hierarquias entre as culturas lidas no texto ¹⁵⁰ .

As representações culturais dos diferentes grupos étnicos moçambicanos existentes nos textos literários que constituem o cânone e *corpus literário* obrigatórios no ESG podem, a partir da realização dos exercícios acima indicados, despertar nos alunos a existência da diversidade cultural e criar hábitos de convivência com esta diversidade. Muitas estratégias poderão ser utilizadas, mas para nós uma delas pode ser realizada

¹⁵⁰ O foco de análise é dado ao facto de não existirem critérios científicos válidos capazes de estabelecer subalternidade entre culturas. A menos que o texto relate experiências de fenómenos culturais que atentem contra os direitos humanos, como por exemplo: a excisão do clítoris e a purificação da viúva realizada a partir do coito entre aquela e o seu cunhado que, para além de atentarem contra os direitos fundamentais do ser humano, podem gerar problemas graves de saúde e, por isso, deverão ser analisados de modo a não serem encorajados.

através do ensino da literatura. A nossa asserção é a de que a escolha equilibrada de um corpus literário obrigatório no ensino, que contenha representações culturais que sugiram identificação com os diferentes grupos étnicos moçambicanos, poderá desencadear a construção da interculturalidade, uma vez que a valorização da cultura e da literatura moçambicanas passa também pelo cânone e *corpus* literário obrigatório nas escolas.

Conforme afirmámos, a apresentação de uma proposta de cânone e *corpus* literário multicultural carece de um modelo que ajude a implementar a interculturalidade, daí propormos o que segue abaixo.

VII.3 Modelo de Análise e Interpretação da Cultura em Textos Literários

O modelo de análise etnográfica que propomos¹⁵¹ é baseado numa adaptação que fizemos aos pressupostos para a análise e interpretação de culturas, preconizados por Geertz (2008:3-21), que definem, como critérios a observação em campo, a descrição do fenómeno analisado, a tradução de sentidos e palavras em línguas diferentes, a interpretação de factos (a partir da ótica da comunidade estudada), a explicação do fenómeno estudado (por parte do pesquisador) e a síntese da pesquisa. Deve-se salientar que esses critérios não funcionam de forma estanque e o autor advoga sua utilização em pesquisas centradas em contexto real de pesquisa etnográfica de análise de culturas¹⁵².

Esta proposta advém do facto de termos mencionado anteriormente que a maior parte das obras literárias moçambicanas são escritas numa perspetiva de base etnográfica. Um exemplo sobre essa realidade pode ser encontrado na novela etnográfica moçambicana *Palestra Para um Morto* de Suleiman Cassamo, mas adiante designada *PPM*. Essa narrativa, por abordar uma temática antropológica, contém elementos que permitem, na nossa ótica, que seja interpretada segundo um modelo de natureza etnográfica¹⁵³.

¹⁵¹ Importa acrescentar que, o modelo foi ensaiado no Seminário de Estudos de Doutoramento, Especialidade em Literaturas, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Cf. Jona (2013:29-43;171-174).

¹⁵² É de recordar que, na sua análise, Geertz considera que a cultura é um símbolo passível de interpretação.

¹⁵³ De acordo com Fernea (1989:153) que novela etnográfica é: “the text that, in the course of telling a fictional story, creates setting, characters, and action that the audience judges to be authentic in terms of a particular cultural, social, or political situation”; traduzindo, um texto que conta uma história ficcional criando cenários, personagens e ações que quando lidos são entendidos como autênticos de uma cultura, em termos culturais, sociais ou políticos. A autora defende ainda que na novela etnográfica, o autor cria um cenário que lembra um contexto real, e que no âmbito da leitura desse tipo de textos, o leitor poderá

De forma resumida, podemos afirmar que, em *PPM* o narrador que é participante e onisciente, apresenta-se como pastor de cabras (cf.p.21) e conta a história da descoberta de algo que, no início da narrativa, não se percebe de que se trata, porque ele tem dúvidas acerca do que vê e questiona-se sobre se é um animal, um objeto ou uma pessoa. Vai dialogando com esse achado, até descobrir a sua verdadeira identidade e origem, a partir da convivência que os dois passam a ter. Esse diálogo e essa tentativa de descoberta foram feitas no formato de uma pesquisa etnográfica real, o que nos permitiu usar como método interpretativo o “Modelo de Análise de Cultura” de Geertz (2008:3-21).

Em termos literários o referido narrador atua como um pesquisador, daí ser designado por narrador-etnógrafo¹⁵⁴, por apresentar os seus dados como se de uma pesquisa de campo se tratasse.

A novela *PPM* destaca como objeto a temática da morte e do incesto. No caso da morte, o narrador-etnógrafo inicia a sua investigação com uma dúvida acerca da identificação daquilo com que se deparou. Explicando o que viu refere:

no início, massa ilegível, árvore ébria de vento, boi à cuca de manada, burro apontado contra a colina, a vir sem nunca vir, animal de patas e asas, homem, burro ou menino montado nos ombros de seu pai?, bicharão alado e disforme que finalmente virou eles, os dois, ainda um, na lonjura que rouba o lume dos rostos. (*PPM*:19).

Após essa observação questiona: “homem, quem eras tu nessa tarde perdida, a crescer do mesmo lugar do chão como um estranho rebento, como nunca crescem os cogumelos? [...]” (*PPM*:19 e 20). Continuando com a sua pesquisa, volta a perguntar:

quem eras tu, homem? A pena de pavão, no chapéu, tinha o esplendor de uma casa antiga trabalhada por escravos. Mas isso dizia da tua origem? E a roupa de profeta, mas muito mastigada, dizia?; E aquele cheiro a cachorros recém-paridos, quando começavas a passar e enquanto passavas como um boi? (*PPM*:21).

Por fim, acaba por aventar a hipótese de se tratar de um homem, mas para ter dados mais concretos indaga: “por isso, digo-o com toda a responsabilidade, eram dois, nem assim cão nem assim homem, dois, percebes?, ajustados como a chaleira e a sua tampa, dois, repito [...]” (*PPM*:22). Só depois é que revela a certeza que tem acerca do seu achado:

relacionar a matéria ficcional com factos reais. Mas, esses factos, de acordo com Puga (2007:175-176), só são reconhecidos pelo leitor informado.

¹⁵⁴ Puga (2007:177) afirma que o narrador-etnógrafo funciona como informante do leitor e como etnógrafo, chegando a aprender a língua dos nativos para melhor os compreender, grafar e traduzir as suas falas.

Deus me perdoe começar assim: tivesses visto o teu cadáver. Cheio de bichos, unhas de ferra, e mais desses cabelos crescidos do estrume do próprio corpo”...o Padre de dedo no nariz que era do teu vergonhoso cheiro, perguntou: - É quem o morto? [...] Mas o Padre não se cansava. O morto? É de Deus, diriam [...]. PPM p. 27:

No tocante ao incesto, o narrador-etnógrafo afirma que Canguieia, esposa do morto, após a viuvez preferiu iniciar o seu filho, mantendo relações sexuais com ele:

posso dizer com perdoável exagero que Canguieia seguiu mudando-lhe as fraldas quando tinha pêlos brancos. Terá sido esta a razão por que não mais teve homem, de como manteve a sua castidade de viúva [...] não por respeito pela tua memória. Essa disciplina de freira, foi da moléstia do filho. (PPM:48).

O livro contém várias descrições, das quais destacámos uma, que ajuda a perceber a descoberta que o narrador-etnógrafo deseja fazer:

[...] É que eras como desses peixes de vidro que caem com a chuva de granizos, fortuito [...] ” p.27; [...] em cima de um pau, fiapos lembrando uma boina de cipaio. A que propósito, ali, um símbolo da autoridade? Com que então fugitivo? E que milando estava na origem do teu exílio? [...] vejo-te a cavar parece bicho, com todas as patas possíveis, dias, meses, anos. (PPM: 28 e 29).

Há na obra uma tradução de significados de palavras ronga, num texto escrito em português. Esse exercício é feito num glossário, mas há também um outro tipo de tradução feito através de explicações que contextualizam o leitor sobre o significado de alguns termos, por exemplo, *nhinguitimo* – na p. 20; *ndjinga* – nas páginas 38 e 39 e *mufana* – na p. 60. Sobre esta última palavra segue um exemplo proferido pelo narrador: “comigo, nenhum pastor piava. Aqueles braços de electricidade, aquela raiva donde não sei. Todos eram meus *mufanas*: me vigiavam as cabras, procuravam massala, me assavam maçaroca, colhiam mel nos troncos ocos das chanfutas”.

A explicação do objeto é feita na ótica do narrador-etnógrafo, tendo como referência o que viu e foi afirmado pela comunidade estudada. Nesta obra há esclarecimentos ligados ao contexto social, mitológico e histórico, passíveis de ser conhecidos por leitores informados e que o narrador-etnógrafo explica com base no que observou em campo.

Do ponto de vista social podemos apresentar como exemplo a identificação da origem do morto dada pela família deste, após ser interpelada pelo narrador: “Canguieia nos mandara embora, negando-nos não só o chá como até o próprio luto¹⁵⁵. Mas voltei”.

¹⁵⁵ Manda a tradição ronga servir-se chá após o funeral.

(PPM: 47).

A palavra “voltei” e as ações que se seguem entre as p.p 47 e 54 mostram a investigação feita pelo narrador-etnógrafo sobre a família do morto e conseqüentemente sobre as suas origens. Além da forma “voltei”, na p.48, há uma outra frase que reforça a ideia dessa pesquisa: “ Isto eu vi com os meus próprios olhos...”. Explica também o motivo pelo qual o morto permaneceu sem ser recolhido pela família. Esse descuido deveu-se ao facto de Canguêia ter cometido o incesto que já referimos. (cf. p.48).

A perspectiva mitológica e histórica é dada pela abordagem da ideia cíclica vida-morte-vida, reforçando a crença de que a morte tem possibilidade de retorno; leia-se o seguinte esclarecimento:

se estás lembrado, desses da abertura do caminho-de-ferro. Deitados abaixo pelos vossos braços de xibalo, sangravam. Mas no dia seguinte, estavam novamente de pé. Como se nunca tivessem visto um machado. Os brancos ficavam malucos. E foram vocês, veja a mamparrice, a dar segredo, a dizer que era obra dos mortos, que chamassem o “hossi”. (PPM: 89)¹⁵⁶.

A chamada ao “hossi” faz referência a um ritual ronga designado *ku phahla* que, em contextos reais, acontece de forma similar à que o narrador-pesquisador em *PPM* conta¹⁵⁷: o soberano dos Madjaia, de joelhos, tronco nú e capulana pela cintura, lançava uma pitada de rapé: - Hue nhancongóó Nwamatibjana! – berrava, intimando o invisível com a autoridade do seu cajado. (PPM: 90).

Iremos deter-nos na interpretação de três símbolos: um sonho, a morte e o incesto, recordando que esta deve ser dada com base na perspectiva da comunidade estudada. O narrador-etnógrafo interpreta o evento que envolve a sua pesquisa como um sonho. E afirma:

assim vi, qual e tal e assim conto o movimento represado. O elevador a dizer eu que subo, eu que desço; sem, no entanto, subir ou descer, embora claro e tangível esse imóvel movimento. Vai ou não vai, vai ou não vai. Um sufoco. Até parecer

¹⁵⁶ Há verosimilhança entre o que está narrado na citação da p.89 e o que de facto se refere ter acontecido em Moçambique. Tal como afirmámos no Capítulo II desta tese, Honwana (2002:227) afirma que, do ponto de vista da história de Moçambique, na região de Marracuene, aquando da construção da linha férrea, os portugueses tiveram que recuar na sua estratégia de eliminação das culturas locais fazendo um ritual de invocação dos espíritos dos antepassados das famílias que habitavam o local a solicitar autorização para realizar essa construção, dado que, segundo os residentes, a linha férrea estava a ser construída por cima de um cemitério, pelo que era necessário solicitar autorização aos mortos, realizando o *ku-phaxla*, o equivalente a uma reza que consiste na invocação de espíritos de antepassados, que inclui pedidos de bênçãos, agradecimento e pedidos de protecção.

¹⁵⁷ Em contextos reais, dependendo da região em que o ritual é feito, o produto usado no ritual varia podendo ser vinho, bebida feita de farinha de milho ou rapé.

que era comigo, do meu coração, e não da coisa, a represa. Tanto desconforto que acordei, e afinal, um sonho. (*PPM*:80).

Mesmo tratando-se de um sonho, na cultura bantu há responsabilidade por aquilo que nele acontece, pelo que deve-se assumir que ações narradas fazem parte daquilo que o narrador-etnógrafo pretendia explicar e não pode ser entendido apenas como um facto meramente fisiológico¹⁵⁸.

A outra interpretação importante é referente à morte, retomando a ideia cíclica da vida e da morte, a partir da qual, tendo estabelecido um diálogo para esconjurar o morto, o narrador-etnógrafo, acabou por conviver com este: “[...] estavas-me grudado mais no destino que na pele?” (*PPM*:94). Esse tipo de coexistência e omnipresença tem base na crença bantu de que os vivos se relacionam com os mortos e que estes últimos podem possuir os primeiros¹⁵⁹.

Do ponto de vista do uso de estratégias literárias, é importante mencionar a metáfora usada na *PPM*, o jogo de *ntchuva*¹⁶⁰, que descreve, através de simbologias, a relação incestuosa entre mãe e filho.

[...] Uma noite, depois do banho [...] Canguieia estendeu a capulana. [...] Lá colocou o tabuleiro de *xi-quatro*¹⁶¹ e iniciou Malaquias. Desde então, meu ilustre desconhecido defunto, mãe e filho, uma vida de jogo...Malaquias olhava a mãe com respeito estragado pelo jogo e quando a mãe balançava o traseiro nos afazeres diurnos, imóvel debaixo da aba do barracão, dizia consigo: bato aqui, tiro ali, e deixo-a nua; venha, basopa, toma, pego daqui, sacudo acolá e tiro lá em baixo [...] (*PPM*: 49).

A descrição anterior refere-se à forma de jogar *ntchuva*. Ao mesmo tempo, por estar viciado no jogo¹⁶² e em relações sexuais com a mãe, a meio do jogo Malaquias transfere a atmosfera de jogo para os movimentos feitos pela sua mãe. É uma metáfora que pode ser entendida pelo leitor informado de que falávamos. No exemplo mencionado há uma mistura de estratégias literárias e a referência a elementos antropológicos apresentados a partir da temática do incesto.

¹⁵⁸ Para Altuna (2006:270-271), “os sonhos têm certa relação com a responsabilidade pessoal, pois que a alma sensível, o duplo, pode atuar quando a pessoa está a dormir e responsabilizá-la pelas suas ações”. “O mesmo sucede com as ações cometidas durante o sonho. Daí a responsabilidade, a alegria, ou o temor”. O autor acrescenta que para os bantus “a alma do que dorme pode introduzir-se no mundo do invisível, eles são a recordação deste contacto participante. Encerram, sem dúvida, um conteúdo objetivo”.

¹⁵⁹ Junod (1996: 363).

¹⁶⁰ Jogo tradicional, onde se movimenta um número combinado de pedras dentro de covas, que podem ser quatro, seis, oito, dezasseis, conforme o acordado ente as equipas jogadoras.

¹⁶¹ Jogo de *ntchuva* com quatro buracos.

¹⁶² Na p. 54 vem referido que Malaquias e a mãe jogavam até o sol raiar, além disso, passavam do jogo de quatro covas para o de seis, dezasseis, por aí em diante; Malaquias passou a vida, desde a infância, entre o jogo e o coito com a mãe, daí a facilidade com que ele relacionava uma coisa à outra.

O narrador levanta a questão do incesto de forma crítica (p.49). Naquilo que concerne a relações interpessoais e relações sociais, em contextos reais, o incesto é condenado na cultura bantu.

Em síntese, o narrador-etnógrafo refere, no final da história:

ainda vejo, tempos depois, a tua trabalhosa ascensão, apoiando num cajado que era mentira, sabido que os fantasmas não se cansam nem vacilam. De modo que burlaste não àquela gente, que não podia usar luto por um desconhecido, mas aos corvos. (PPM:94).

Quer dizer que o narrador termina a sua pesquisa aceitando a sua hipótese inicial. O seu achado era uma pessoa – um morto que ficou muito tempo sem ser enterrado e por isso tinha ficado deformado e depois de morto tornara-se um espírito que passou a fazer parte da sua vida.

A pesquisa acima apresentada responde às perguntas iniciais colocadas pelo narrador-etnógrafo que se tinha desafiado a identificar e a esconjurar o morto, o que conseguiu, porque identificou as suas origens. O facto de se chegar à conclusão de que o evento narrado é um sonho, não desvirtua a ideia de pesquisa por parte do narrador-etnógrafo, uma vez que segundo Altuna (2006: 270-271) o sonho e a morte são encarados como uma forma de estar na vida, do ponto de vista das crenças bantu.

Este modelo, sempre re-adaptado, pode ser utilizado para analisar os textos que constam da tabela XVII ou outros do mesmo género. Algumas das representações culturais podem ter explicação considerando metodologias adquiridas a partir das técnicas utilizadas no ensino do Currículo Local, sendo que, provavelmente, alguns significados ou explicação de representações culturais possam ter sido recolhidos, no âmbito desse tipo de ensino, e outros poderão ser estudados a partir do modelo acabado de apresentar. Desse modo, a interpretação do pesquisador (neste caso, o aluno) pode ser realizada com o apoio do professor, pois a síntese de qualquer que seja o trabalho de pesquisa carecerá sempre da intervenção do professor.

Na nossa ótica, conhecendo os grupos étnicos moçambicanos, sua localização geográfica, sabendo que nenhuma cultura é superior a outra e que as pessoas de diferentes culturas podem estabelecer um intercâmbio enriquecedor entre elas, o modelo deverá ser aplicado colocando o foco de análise na compreensão de culturas, não na existência de critérios para se estabelecer subalternidade entre culturas. Afinal, esse procedimento contraria o princípio da interculturalidade.

A ideia central da proposta de cânone não é a de promover a obra deste ou daquele escritor, mas contribuir para fomentar a interculturalidade. Estão em causa as representações culturais que eles desenvolvem, relativamente às culturas locais e não a temática desenvolvida, nem a origem ou experiência do escritor, nem o facto de a obra ser considerada clássica.

VII.3 Recomendações

Refutando a promoção do “absolutismo étnico”¹⁶³ e sem defendermos essencialismos, totalitarismos, mas guiados pela tríade da identidade humana preconizada por Morin (2002:20-21): indivíduo/sociedade e espécie, que convivem num mesmo espaço planetário, sugerimos que se promova uma Educação Intercultural através da qual o indivíduo aprenda a conhecer-se culturalmente, a conhecer o outro ser social com o qual convive e com quem coabita, a fim de que ambos se relacionem e se enriqueçam culturalmente, protegendo a sua espécie, a sociedade e o planeta.

Esse conhecimento mútuo pode ser realizado a partir do estímulo do imaginário do aluno, aproveitando o texto literário de modo a que este contribua para o reconhecimento da cultura local de cada um e da do outro. A avaliação da eficácia desse tipo de formação com base no texto pode ser realizada com recurso aos mecanismos do ISD, que interferem no agir dos alunos, após serem submetidos à análise e interpretação desses mesmos textos. O quadro teórico metodológico do ISD permite, a partir da socialização secundária e da formação do indivíduo, criar dinâmicas que influenciem o agir do indivíduo em função de uma leitura eficaz de textos.

Além desses mecanismos, a análise e interpretação de textos poderá envolver outras vertentes que levem os docentes a introduzirem interrogações que suscitem o aparecimento de diversos pontos de vista étnico-culturais, presentes ou não na sala de aula, na leitura e reação aos textos, para além do Modelo de Análise e Interpretação da Cultura a partir de Textos Literários que propomos nesta pesquisa. Apontar a interpretação de textos para outros sentidos, sejam históricos, ou antropológicos, entre outros, será também uma possibilidade.

Defendemos ainda a promoção ou seleção de textos que apontem para a inclusão de representações culturais de todos os grupos étnicos moçambicanos, valorizando os textos

¹⁶³ Designação de Hall (2006:89). [Informação completa na bibliografia].

do cânone literário em vigor – para os alunos da ESG, e *quicá* o das propostas surgidas desta pesquisa. Além disso, a promoção da interculturalidade pode remeter para a escolha de textos que em si mesmos sugerem uma perspectiva de identidades múltiplas. Tais são os casos do poema “Hino à Minha Terra”, de José Craveirinha (cf. anexo X); *Mbelele e Outros Contos*, de Aníbal Aleluia; *Niketche*, de Paulina Chiziane; *Ualalapi*, de Ungulani ba ka Khosa; ou ainda o escritor João Paulo Borges Coelho, por apontar, na sua obra, para a transculturação, uma fase a ser integrada após a consolidação da interculturalidade.

Assim, e a fim de um melhor aproveitamento dos diferentes sentidos literários, os alunos poderão ser incentivados a iniciarem interpretações múltiplas de pequenos textos, junto à sua comunidade e depois concluírem a análise nas escolas, com o apoio dos seus professores.

Uma vez que alguns dos objetivos dos programas escolares se centram nos pilares educativos expressos na Agenda Nacional 2025: “saber ser, saber conhecer, saber estar, saber viver juntos e em comunidade” (Comité de Conselheiros: 2003:129), está claro que se reconhece a necessidade de se fomentar a interculturalidade no país. Assim, seria aconselhável, na ótica do presente estudo, incluir nesse cânone literário textos que possam estimular o referido fenómeno, a fim de que os alunos aprendam a viver juntos e em comunidade, no contexto multiétnico que caracteriza o país.

Foi nesse sentido que propusemos a utilização de outras configurações no atual cânone literário. Porém, estamos cientes de que, outros cânones, que variem com o passar do tempo, e nos quais sejam introduzidos novos critérios de seleção de textos, adequados a uma realidade contemporânea assente na interculturalidade, possam ser propostos, com base numa seleção que integre um conjunto de textos já publicados e, quem sabe, outros produzidos e ainda por publicar¹⁶⁴, a fim de se disseminar outras escolhas que possam sugerir as realidades moçambicanas, promovendo-se o relacionamento entre culturas, utilizando-se indicadores próprios de uma sociologia da leitura.

Nesta fase da história moçambicana, o ensino de textos literários também deve convergir na tónica da diversidade, com a preocupação dessa integração do diferente, por ser um dos ingredientes significativos ao ser criativo e detonar de raízes, pois, tal como

¹⁶⁴ Em Moçambique foi realizada uma recolha de contos tradicionais ao nível nacional, mas ainda não foi publicada. Até ao ano 2014 apenas tinham sido publicados contos da província de Gaza, que se referem às culturas dos grupos étnicos ronga e changana. A edição de outros textos, como o caso dos da cultura swahili, fomentariam ainda mais a interculturalidade, uma vez que textos dessa natureza fazem falta no cânone literário atualmente em vigor.

afirma Derrida (2001:28): a cidadania não nasce por si mesma, vai sendo construída ao longo da vida. Acrescentando, afirmaríamos, tal como Giroux¹⁶⁵, que é necessário que todos os níveis de ensino se dediquem a criar metodologias que capacitem o indivíduo, no âmbito do exercício democrático. Nesse exercício, pode-se consciencializar os alunos sobre a dependência global entre os seres humanos no que toca à sua atuação ou existência na esfera pública (dentro e fora do contexto de cada nação). É importante ser-se multifacetado no domínio das questões culturais, espirituais ou físicas, pois, é urgente ser-se capaz de aprender a conhecer, a interpretar e a acolher a diferença e a alteridade.

No final da nossa pesquisa verificámos que os pressupostos anteriormente referidos constituem preocupação para a Escola Moçambicana. Provam-no as afirmações dos alunos do ESG, ao mencionarem que a utilização de atividades lúdico-pedagógicas, nomeadamente a realização de palestras, atividades que envolvam canto e dança, teatro, desporto e festas, terem contribuído para o reconhecimento das diferenças. Porém, o ensino da literatura está aquém do desejável, pois a avaliação do agir dos alunos revelou que estes não conhecem os atributos típicos das suas culturas e das dos outros, nem são capazes de fazer auto e heterocaraterização dos moçambicanos. Quer isto dizer que o âmbito do estímulo do imaginário destes alunos deverá por ora ser trabalhado, a fim de agregar ainda mais o reconhecimento das diferenças culturais e promover a interculturalidade.

A julgar pelo ano de início do Ensino Bilingue e da introdução dos Saberes Locais, os alunos do ESG (grupo alvo desta pesquisa) não foram submetidos a esse tipo de ensino, pelo que isso reduz a possibilidade de conhecimento da riqueza cultural moçambicana e, conseqüentemente, a predisposição para lidar com o diferente; pelo que, aliado a esses tipos de ensino, pensamos ser importante futuramente, também, introduzirem-se tertúlias com uma seleção de obras literárias com representações culturais dos diferentes grupos étnicos moçambicanos, de modo a contribuir para expandir o imaginário dos alunos, para a interculturalidade.

A par dessa atividade, o cruzamento de métodos de ensino nas diferentes disciplinas escolares, como o colocar ênfase em representações culturais dos diferentes

¹⁶⁵ Cf. Entrevista a Henry A. Giroux. In: <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm>. (Consultado em agosto de 2013). O entrevistado apresenta um conjunto de propostas de exercício de cidadania e análise de processos educativos para as sociedades ocidentais que, a nosso ver, são aplicáveis a Moçambique. [Informação completa na bibliografia].

grupos étnicos moçambicanos seria um modo de torná-los presentes e conhecidos no convívio entre e com alunos.

As diretrizes escolares, nomeadamente o Plano Estratégico de Educação e Cultura, o Plano Curricular, os Programas de Ensino de Língua Portuguesa, bem como os Manuais de Ensino de Língua portuguesa, mais do que manifestarem o desejo de se educar para a multiculturalidade ou para o conhecimento da cultura local, devem avaliar o processo educativo, de modo a aferirem a materialização dos seus objectivos. No que toca à construção dos currículos desde 1983, há um avanço dado na atualização e reformulação de materiais de forma a torná-los não só universalizantes, como também nacionais. Porém, a questão da nacionalidade, nesta fase da história sociocultural de Moçambique, deve-se dedicar a disseminar estudos sobre os diferentes grupos étnicos a fim de se diluir a opacidade na abordagem de alguns, como acontece com a ausência de textos com representações culturais dos maraves, yaos e swahilis. Isto demonstra o quão importante é atualizar os currículos e o cânone, a fim de os adequar ao contexto sociocultural contemporâneo.

Não basta que a Agenda Nacional 2025 espelhe o desejo de Moçambique ser um país com um pacto estabelecido para uma convivência cultural sã. É preciso que cada instituição se dedique a operacionalizar esse desejo, desenhando-se programas de especialidade, oficiais ou não, que possam alavancar o fomento da interculturalidade, lembrando sempre que o reconhecimento da multiculturalidade, não demanda só por si a interculturalidade.

O Estado da arte demonstrou que, nas zonas do país onde as tertúlias sobre literatura, a produção de jornais ou revistas literárias ou associativismo literário tiveram grande influência, a produção literária também foi intensa. Pode advir daí a existência de diversas obras literárias com representações culturais dessas regiões. Por não termos encontrado, não assinalámos a realização de atividades dessa índole no norte de Moçambique, o que nos leva a afirmar que, provavelmente, será esse o motivo pelo qual a produção literária com representações culturais sobre o litoral norte é escassa, nomeadamente no que toca à cultura swahili. Estudos futuros poderão pesquisar a razão pela qual haja pouca ou mesmo nenhuma literatura escrita que sugira a cultura swahili.

VII.4 Notas Finais

Na revisão do estado da arte tem sido dada ênfase à aprendizagem do diálogo entre as pessoas, para que, cada vez mais, conheçam as suas próprias culturas e as do outro. Por isso se deve fomentar a interculturalidade. E é significativo que, em Moçambique, no âmbito do exercício de cidadania, tenha ficado revelado, a partir da Agenda Nacional 2025, ser imperioso promover-se nacionalmente esse princípio.

É ponto assente que não existe subalternidade de estatutos culturais de nenhuma cultura sobre a outra. Vale afirmar que os universais culturais e, por extensão, os universais linguísticos ajudam-nos a perceber essa questão: todas as sociedades do mundo têm a sua própria cultura. E a cultura é dinâmica, é simbólica e tem atuação a nível das crenças, dos sentimentos, dos comportamentos, dos modos de agir em todas as áreas sociais. Há nela mecanismos de adaptação e de cumulação, que permitem selecionar ou preterir determinados fenómenos, ajustando-os a determinadas épocas para satisfazer as necessidades dos seus membros. Contudo, também é possível alargar-se o horizonte cultural de um indivíduo, de modo a que congregue outros valores, equivalentes ou não aos da sua cultura, o que enriquece a sua vida e a sua visão do mundo.

Esta pesquisa analisou o cânone e o *corpus* literário integrados no Programa de Ensino da Língua Portuguesa, no Manual de Sugestões de Leitura e nos Manuais de Ensino da Língua Portuguesa. Nestes documentos, verificámos que existe consciência, por parte do Ministério de Educação, da necessidade de se incentivar as escolas a cultivarem a multiculturalidade e interculturalidade. Atestam esta constatação a Lei número 6/92, de maio de 1992, do Sistema Nacional de Educação; o Plano Estratégico para a Educação e Cultura, definido para os anos 2006-2010/11; o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral para os 11º e 12º anos.

No entanto, o cânone literário em vigor para os 11º e 12º anos mostrou que, a partir das representações culturais constantes dos textos, nem todos os grupos étnicos moçambicanos são abordados, o que empobrece a representação nacional das culturas e impede o fomento da interculturalidade entre estas. Daí que tenhamos completado o panorama, atualizando-o e contemplando mais grupos étnicos, nomeadamente marave, yao e mwani. Ficou a faltar a indicação de obras literárias com representações culturais do grupo swahili, por não termos encontrado nenhuma, o que revela que, mais pesquisas deverão ser feitas, a partir da produção literária que vai sendo publicada em Moçambique.

Assim, embora não existam certezas sobre que modelos se devem seguir, para o fomento eficaz da interculturalidade, se considerarmos o contexto sociocultural e histórico descrito nesta tese, bem como as sugestões de análise literária e proposta de cânone literário multicultural, poderão ser outras estratégias que se juntem às já iniciadas, a saber, o Ensino dos Saberes Locais, o Ensino Bilingue e a Educação Multicultural?

Considerando os desejos expressos na Agenda Nacional dos moçambicanos, de que a conjuntura histórico-social, embora não tenha dado origem a conflitos étnicos, os discute de forma velada, a nossa proposta poderá servir de leitmotif para estimular o imaginário dos alunos moçambicanos, levando-os a abrirem-se para uma mudança de mentalidades, na qual o outro não seja julgado a partir das suas origens. Estamos cientes de que uma proposta de reformulação de cânone literário ou de formas de atuação no ensino da literatura são sempre provisórios, que nunca podem ser nem definitivos, nem rígidos.

A nossa sugestão implica que, numa fase ainda de consolidação do ser nacional moçambicano, a análise literária integre, para além das linhas múltiplas de leitura sugeridas pelos Estudos Literários, modelos que contemplem também uma análise histórico-antropológica dos fenómenos abordados em textos literários, nomeadamente símbolos, valores, atitudes, costumes, hábitos e as diversíssimas formas dos rituais representativos dos diferentes grupos étnicos do país.

Por termos chegado à conclusão de que o cânone literário utilizado nos 11º e 12º anos não permite que haja interatividade entre as culturas dos diferentes grupos étnicos moçambicanos, não sendo inclusivo, por não conter representações culturais de todos os grupos étnicos, propomos que outras configurações desse cânone sejam estudadas, pois outros textos poderão permitir fomentar, através de um processo de formação, uma visão mais abrangente, porque mais apreciadora da diversidade, criando um enriquecimento mútuo entre indivíduos dos vários grupos étnicos. É por isso que acreditamos e afirmamos: Moçambique *surge et ambula!*

BIBLIOGRAFIA

ESTUDOS LITERÁRIOS/ SOCIOLOGIA DA LEITURA E CIÊNCIAS DE LINGUAGEM

Estudos Literários

AMARAL, Ricardo. S.v. “Nacionalidade Literária”. In CEIA, Carlos (coord.). *E-Dicionário de Termos Literários*: <<http://www.edtl.com.pt>>. (Consultado em maio de 2014).

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. Edições 70. Lisboa. 1966.

BASTO, Maria Benedita. *A Guerra das Escritas: literatura, nação e teoria pós-colonial em Moçambique*. Edições Vendaval. Lisboa. 2006.

BEATO, Zelina. “Identidades e Suas Impossibilidades”. UNICAMP/Trab. Ling. Aplic., Capinas, (43): 159-170, Jan./Jun. 2004. In <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2223>>. (Consultado em abril de 2014).

BERNARDO, Artur. «O Texto Narrativo no Manual Escolar: leitura e transmissão de referências socioculturais». Monografia apresentada na Universidade Pedagógica para obtenção do grau de Licenciatura. Maputo. 2003.

CAIN, William. “Opening the American Mind: reflections on the *canon* controversy”. In *Canon vs Culture: reflections on the current debate*. Jan Gorak - Garland. New York/London. 2001.

CAN, Nazir. “Os lugares do Indiano na Literatura Moçambicana”. *Passagens para o Índico: encontros brasileiros com a literatura moçambicana*. Marimbique. Maputo. 2012.

CAVACAS, Fernanda. *O Texto Literário e o Ensino da Língua, em Moçambique*. Edição da autora. Lisboa/Maputo. 1994.

CEIA, Carlos. *A Literatura Ensina-se? – Estudos de Teoria Literária*. Edições Colibri. Lisboa. 1999.

CEIA, Carlos. S.v. “Deconstrução”. In CEIA, Carlos (coord.). *E-Dicionário de Termos Literários*. <<http://www.edtl.com.pt>>. (Consultado em maio de 2011).

CEIA, Carlos. S.v. “Horizonte de Expectativas”. In CEIA, Carlos (coord.). *E-Dicionário de Termos Literários*: <<http://www.edtl.com.pt>>. (Consultado em fevereiro de 2014).

CEIA, Carlos. S.v. “Corpus”. In CEIA, Carlos (coord.). *E-Dicionário de Termos Literários*: <<http://www.edtl.com.pt>>. (Consultado em fevereiro de 2014).

CHKLOVSKI, Viktor. “A Arte como Procedimento”. In <<http://ufba2011.com/arte.russos.pdf>>. [1999]. pp 39-56. (Consultado em novembro de 2010).

- COSTA, Márcia. “Estética da Recepção e Teoria do Efeito”. In <http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teoria_efeito.pdf>. 2001. (Consultado em fevereiro de 2014).
- CUNHA, Carlos. “A História Literária e a (Des)valorização da Literatura”. In *História(s) da Literatura. Actas do 1º Congresso Internacional de Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas*. Almedina. Universidade do Minho. 2005. pp 310-324.
- CULLER, Jonathan. “Literature and Cultural Studies”. In *Literary Theory: a very short introduction*. Oxford University Press. New York. 1997. pp.42-54.
- DIAMOND, Larry. “Fiction as Political Thought”. *African Affairs*. Vol. 88. Nr.352. Julho 1989. Oxford Journals. Oxford University Press. <JStor. <http://www.jstor.org/stable/722700>>. pp. 435-445 (Consultado em novembro de 2013).
- DUARTE, João. *A Lição do Cânone: uma auto-reflexão dos Estudos Literários*. Edições Colibri/Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa. Lisboa. 2006.
- GONÇALVES, Magaly; Zina Bellodi. *Teoria da Literatura “Revisitada”*. Editora Vozes. Petrópolis. 2005.
- FONSECA, Ana. “O Oral e o Escrito em «Ualalapi», de Ungulani Ba ka Khosa”. *Mulemba*. V.1. Nº7. UFRJ. Rio de Janeiro.jul./ Dez.2012. In <http://setorlitafrica.letras.ufrj.br/mulemba/artigo.php?art=artigo_7_2.php>. (Consultado em fevereiro de 2014). pp 20-31.
- GUSMÃO, Manuel. “Da Literatura enquanto Construção Histórica”. In *Floresta Encantada: novos caminhos da literatura comparada*. Dom Quixote. Porto. 2001. pp 181-220.
- HOLUB, Robert. *Reception Theory: a critical introduction*. New Accents. General Editor/Terence Hawkes. Methuen. London & New York. 1984.
- INGARDEN, Roman. *A obra de Arte Literária*. 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1979. Tradução de BEAU, Albin; Maria da Conceição Puga; João Barrento.
- ISER, Wolfgang. “A Ficcionalização como Dimensão Antropológica da Literatura”. In *Floresta Encantada: novos caminhos da Literatura Comparada*. Dom Quixote. Lisboa. 2001. pp 101-120. Tradução de LOPES, Alexandra.
- ISER, Wolfgang. *O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. Editora 34. São Paulo. 1999. Tradução de KRETSCHMER, Johannes.
- JAUSS, Hans. *A Literatura como Provocação: história da literatura como provocação literária*. 1ª edição. Vega. Lisboa. 1993. Tradução de CRUZ, Teresa.
- JONA, Sara. *Entre o Índico e o Atlântico: ensaios sobre literatura e outros textos*. Ndjira. Maputo. 2013.
- MACHADO, Álvaro; Daniel-Henry Pageaux. *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Editorial Presença. Lisboa. 2001.
- MARTINHO, Ana Maria. “Memória e Experiência Etnográfica – literatura, cultura, representações”. *Mulemba* – nr.3 - UFRJ - Rio de Janeiro. Dezembro de 2010. In <http://setorlitafrica.letras.ufrj.br/mulemba/artigo.php?art=artigo_3_1.php>. (Consultado em março de 2015).
- [Martinho] Gale, Ana Maria. *The Proteam Web: literature and ethnography in lusophone África*. Colibri/CHC-FCSH. Lisboa. 2011.

MARTINHO, Ana Maria. *Cânones Literários e Educação: os casos Angolano e Moçambicano*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa. 2001.

MARCUSCHI, Luiz. “Gêneros Textuais: definição e funcionalidade”. In *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª edição/1ª reimpressão. Lucerna. Rio de Janeiro. 2003. pp19-36.

MENDONÇA, Fátima. *Literatura Moçambicana: a história e as escritas*. Maputo. Universidade Eduardo Mondlane. 1988.

NORRIS, Christopher. *Deconstruction: theory and practice*. Methuen. London and New York. 1982.

NOA, Francisco. “Da Criação e da Crítica Literária: a cultura como valor apelativo e estruturante”. In *Perto do Fragmento, a Totalidade: olhares sobre a literatura e o mundo*. Ndjira. Maputo. 2012. pp.14-23.

PAZ, Olegário; António Moniz. *Dicionário Breve de Termos Literários*. 1ª edição. Editorial Presença. Lisboa. 1997.

PEREIRA, Prisca. “A Vocação pelo Voo: aproximações poéticas moçambicanas. In *Passagens para o Índico: encontros brasileiros com a literatura moçambicana*. Marimbiq. Maputo. 2012. pp 245-255.

PUGA, Rogério. “City of Broken Promises Enquanto Romance Etnográfico: representações da Macau setecentista”. *Polissema: revista de letras do Iscalp*, nr. 7, pp 175-202. 2007.

RABECCHI, Ana Lúcia. “Tradição e Transgressão em «Ualalapi»”. *Notícias*. Nr. 29173. 30 de Julho de 2014. Maputo. pg 6.

RIBEIRO, António; Maria Irene Ramalho. “Dos Estudos Literários aos Estudos Culturais”. In *Floresta Encantada: novos caminhos da literatura comparada*. Dom Quixote. Porto. 2001. pp 61-82.

ROSÁRIO, Lourenço. *Singularidades: estudos africanos*. Cadernos de Estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa. 1996.

SAGRILO, Simone. “Estética da Recepção e Sociologia da Leitura: uma obra, vários olhares”. In *CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. 3, 2007. Maringá. Anais. 2009. pp 1004-1013.

TRIGO, Salvato. *Ensaio de Literatura Comparada Afro-luso-brasileira*. Vega Universidade. Lisboa. 1985.

YVANCOS, José. “O Cânone na Teoria Literária Contemporânea”. In *Floresta Encantada: novos caminhos da Literatura Comparada*. Dom Quixote. Lisboa. 2001. 411-457. Tradução de BUESCU, Helena.

SOCIOLOGIA DA LEITURA E CIÊNCIAS DE LINGUAGEM

Sociologia da Leitura

COELHO, Jacinto. “Introdução à Sociologia da Leitura Literária”. In *Problemática da Leitura: aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa das universidades de Lisboa. 1980. Pp 9-33.

HERDEIRO, M^a Bernardette. “Dimensão Pedagógica da Leitura”. In *Problemática da Leitura: aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa das Universidades de Lisboa. 1980. Pp 35-47.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da Leitura*. Ateliê. São Paulo. 2010.

RÊGO, Zila. “Resumo do 8º encontro: Sociologia da Leitura. Julho de 2013. Blog: *Encontros com Teoria*. <encontroscomateoria.blogspot.com/2013/07/resumo-do-8-encontro-sociologia-dahtml>. (Consultado em abril de 2014).

SOUSA, Otilia. “O Texto Literário na Escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura”. In *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa-Porto: LIDEL. 2007. Pp 45-68.

Ciências de Linguagem

BRONCKART, Jean. *Atividade da Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. In MACHADO, Anna Rachel, Maria de Lourdes Matencio (org) São Paulo: Mercado de Letras. 2006a.

BRONCKART, Jean. *Atividade de Linguagem: textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª edição. São Paulo: educ. 2007.

BRONCKART, Jean. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 4. nr. 6, março de 2006b. In <www.revel.inf.br>. Tradução de HAAG, Cassimo Ricardo e Gabriel de Ávila Othero. (Consultado em setembro de 2013).

BRONCKART, Jean. *Os Gêneros de Texto e Os Tipos de Discurso como Formato Das Interações de Desenvolvimento*. In *Análise do Discurso*. Lisboa. Hugin. 2005. pp. 39-79.

CANDE, Elsa; Jorgete de Jesus; Laurinda Moisés. “Geografia Linguística de Moçambique”. In *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: relatório do III seminário*. Maputo: CEA/UEM. 2011. pp. 279-291.

LAWLOR, Leonard. "Jacques Derrida". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition). Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/derrida/>>. This entry was first published on Wed Nov 22, 2006. It was last modified on Mar 19, 2014. (Consultado em outubro de 2014).

LOPES, Armando. *A Batalha das Línguas: perspectiva sobre a Linguística Aplicada em Moçambique*. Imprensa Universitária. Maputo. 2004.

MARTINHO, Luís. *Teoria da Comunicação: ideias, conceitos e métodos*. Vozes. Petrópolis. 2009.

NGOMANE, Nataniel. “Do empréstimo à Bantucização do Português em Ungulani ba ka Khosa”. In <www.codesria.org/IMG/Pdf/16-_Ngomane> Pdf. 2010. (Consultado em fevereiro de 2014).

NGUNGA, Armindo. *Introdução à Linguística Bantu*. Imprensa Universitária. Maputo. 2004.

VASSOA, Afonso. *Comunicação Social e Relações Interculturais: desafios e oportunidades da África contemporânea*. Ndjira. Maputo. 2010.

SEIBERT, Gerhard, “A Situação Linguística no Espaço Lusófono: contributo para um debate científico”, 25 de setembro. 2008 <<http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=13116>>. Blogue História Lusófona. (Consultado em maio de 2010).

SOUZA, Lusinete. “O contexto do Agir de Linguagem”. In *O Interacionismo Socio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Mercado de Letras. São Paulo: 2008. pp.167-176.

ESTUDOS CULTURAIS/CIÊNCIAS SOCIAIS/METODOLOGIAS

Estudos Culturais e Ciências Sociais

ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa. *Cultura Tradicional Bantu*. Luanda. Paulinas. 2006.

HARTLEY, John. *Comunicação, Estudos Culturais e Media: conceitos-chave*. Quimera. [s/l]. 1ª edição. 2004.

ALBÓ, Xavier (SJ). *Cultura, Interculturalidade, Inculturação*. Edições Loyola. São Paulo. 2005. Tradução de Yvonne Mantoanelli.

ALMEIDA, Mônica. “Multiculturalismo e Educação: uma aproximação”. In *Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em serviço Social da PUC Rio*. Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2003. pp. 14-28.

AURÉLIO, Diogo. “A Identidade Nacional no Contexto Africano: os Casos de Angola e Moçambique”. In *Espaço: lusofonia, identidades e culturas nacionais*. Instituto Superior de Ciências Educativas/Centro de Estudos Superiores Educação e Sociedade - CESUPE. *Revista de Educação Social*. 2003. 7-14. Lisboa.

BAPTISTA, Maria Manuel. “Símbolo, Metáfora e Mito na Comunicação Intercultural”. In *Comunicação Intercultural: Perspetivas, Dilemas e Desafios*. Porto: Campo das Letras. 2008. pp. 171-177.

BARROSO, José. “Identidade Europeia/Identidade na Europa”. In *Identidade Europeia*. Lisboa: Universidade Católica Editora. 2009. pp. 17-25.

BASTOS, José. «Portugal, minha princesa: contribuição para uma antropologia pós-racionalista dos processos identitários e para o estudo do sistema de representações sociais identitárias dos portugueses». Tese apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Março. 1995. Vol. II.

- BHABHA, Homi K. *The Location of Culture*. Routledge. London and New York. 1994.
- BRAH, Avtar. “Difference, Diversity and Differentiation”. In “*Race*”, *Culture and Difference*. Sage Publication / Open University Califórnia / Thousand Oaks. 1992. pp. 126-145.
- CABAÇO, José. *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*. Marimbique. Maputo. 2010.
- CABRAL, Alcinda. *Entre a Multiculturalidade e a Interculturalidade: portuguesas em França*. Universidade Fernando Pessoa. Porto. 2000.
- CAHEN, Michael. “O Estado, Etnicidades e a Transição Política”. In *Moçambique: etnicidades, nacionalismo e o Estado – transição inacabada*. Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais. Maputo. 1996.
- CANCLININI, Nestor. *Culturas Híbridas*. Editora da Universidade São Paulo. São Paulo. 2006.
- CASTIANO, José. *Referenciais da Filosofia Africana: em Busca da Intersubjectivação*. Ndjira. Maputo. 2010.
- CHICHAVA, Sérgio. “Por uma Leitura Sócio-histórica da Etnicidade em Moçambique”. IESE. Discussion paper nr. 01/2008. In <www.iese.ac.mz/lib/publication/dp_2008/DP_01_ArtigoEtnicidade.pdf>. Maputo. Pp. 1-20.
- COMITÉ DE CONSELHEIROS. *Agenda 2025: Visão Estratégica da Nação*. Maputo. Novembro. 2003.
- CONCEIÇÃO, Rafael. “Entrevista”. *Gazeta*. Nr. 3. Departamento de Arqueologia e Antropologia/FLCS/Universidade Eduardo Mondlane. Outubro de 2012. pp.12-17.
- CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. 3ª edição. Fim de Século. Lisboa. 2003.
- DERRIDA, Jacques. *O Monolinguismo do Outro ou a Prótese de Origem*. 1ª edição. Campo de Letras. Porto. 2001. Tradução de BERNARDO, Fernanda.
- FERNEA, Elisabeth. “The Case of Sitt Marie Rose - an Ethnographic Novel from the Modern Middle East”. *Literature and Anthropology*. Philip Dennis/Wendell Aycock/Lubbock. Texas Tech University Press. 1989. pp. 153-164.
- FERREIRA, Manuela. *Educação Intercultural*. Lisboa. Universidade Aberta. 2003.
- GEERTZ, Clifford. “Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In *A Interpretação das Culturas*. 1ª edição/13ª reimpressão. Gen/LTC. Rio de Janeiro. 2008. pp 3-21.
- GENTILI, Anna. *O Leão e o Caçador: uma história da África Sub-Saariana*. Arquivo Histórico de Moçambique. Maputo. 1998.
- GIL, Isabel. “Apresentação”. In *Identidade Europeia*. Lisboa. Universidade Católica Editora. 2009. Pp. 7-10.
- GRAÇA, Pedro. *A Construção da Nação em África: ambivalência cultural de Moçambique*. Almedina. Coimbra. 2005.
- GRINBERG, León. *Teoria da Identificação*. Climepsi Editores: Lisboa. 2001.

HALL, Stuart. "New Ethnicities". In *The Post Colonial Studies Reader*. Routledge. London and New York. 1995. Pp. 223-227.

HALL, Stuart. "Quem Precisa da Identidade?" In *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3ª edição. Editora Vozes. Petrópolis-Rio de Janeiro. 2004. pp.103-133.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11ª edição. Rio de Janeiro. DP&A. Tradução de SILVA, Tomaz e Guaciara Louro. In [https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=b1M-Va2KDpKs8wearIGwCQ&gws_rd=ssl#q=identidade+cultural+na+p%C3%B3s-modernidade+pdf.\[1992\]](https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=b1M-Va2KDpKs8wearIGwCQ&gws_rd=ssl#q=identidade+cultural+na+p%C3%B3s-modernidade+pdf.[1992]) 2006. (Consultado em fevereiro de 2014).

HAMELINK, Cees J. "Desafios Morais na sociedade da Informação". In, *Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação*. 1ª edição. Books on Demand/Quimera. Lisboa. 2004. pp. 261-270. Tradução de LORGA, Catarina e Alexandra Lemos.

HOFSTEDE, Geert. *Culturas e Organizações: compreender a nossa programação mental*. 1ª edição. Edições Sílabo. Lisboa. 2003.

HONWANA, Alcinda. *Espíritos Vivos, Tradições Modernas: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no Sul de Moçambique*. Promédia. Maputo. 2002.

HÚO, Teles. "Análise Estatística de Perceções em Maputo, Matola, Beira, Nampula e Pemba". In *A Construção Social do outro: perspetivas cruzadas sobre estrangeiros e Moçambicanos*. Imprensa Universitária. Maputo. 2010. pp. 179-224.

JAIROCE, Jorge. *Blog Historiando: debates e ideias*. "[Grupos Étnicos de Moçambique]". In <http://jorgejairoce.blogspot.pt/2012/09/grupos-etnicos-de-mocambique.html>. (Consultado em agosto de 2013). [Atlas de Moçambique. 1960. p. 27].

LAISSE, Sara. "Âncoras à Eficácia do Processo Proutividade-Competitividade." *Identidade Organizacional: um diferencial para a competitividade das empresas moçambicanas*. Mazza: Belo Horizonte. 2008. pp. 46-62.

LAISSE, Sara. «Efeitos do Processo de Construção da Identidade Organizacional nos Resultados de Produtividade-competitividade: estudo de caso de uma empresa moçambicana». Tese de Mestrado apresentada no Instituto Superior e Universitário/Centro de Pós-graduação e Pesquisa aplicada e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Instituto de Investigação Continuada. Maputo. 2006. (Obra publicada)

JUNOD, Henri. *Usos e Costumes dos Bantos*. Maputo. Arquivo Histórico de Moçambique. Tomo II. 1996.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Jorge Zahar. 17ª edição. Rio de Janeiro. 1986.

LAGES, Mário; Artur Matos. "Introdução Geral". In *Portugal: percursos de interculturalidade – raízes e estruturas*. Vol. I. Lisboa. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. 2008. pp. 7-47.

KHAN, Sheila. *Imigrantes Africanos moçambicanos: narrativa de imigração e de identidade e estratégia de aculturação em Portugal e na Inglaterra*. Colibri. Lisboa. 2009.

LOPES, José. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo. Educ. 2004. In <https://books.google.com.br/books?id=2FZp2RCnibEC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=%E2%80%9DCultura+ac%C3%B3stica+e+letramento+em+Mo%C3%A7ambique:+em+busc>

[a+de+fundamentos+antropol%C3%B3gicos+para+uma+educa%C3%A7%C3%A3o+intercultural%E2%80%9D&source=bl&ots=TVeICh9nGb&sig=eSyPV7z16QUeXs3OGUwf81Nz4Dw&hl=pt-BR&sa=X&ei=97IzVf3TKcSkNpXjgfAD&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9DCultura%20ac%C3%BAstica%20e%20letramento%20em%20Mo%C3%A7ambique%3A%20em%20busca%20de%20fundamentos%20antropol%C3%B3gicos%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural%E2%80%9D&f=false](http://www.nuso.org)>.
(Consultado em dezembro de 2013).

LUCAS, José. «Educação Intercultural e Ensino da (s) História(s)». Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 1999.

MAALOUF, Amin. *As Identidades Assassinas*. 2ª Edição. Difel. Viseu. 2002.

MARTINEZ, Francisco. *Antropologia Cultural*. Edições Paulinas. Maputo. 2003.

MATO, Daniel. “Las Iniciativas de los Movimientos Indígenas en Educación Superior: um aporte para la profundización de la democracia. *Revista Nueva Sociedad*. In <www.nuso.org>. nr. 227. Maio-junho de 2010.

MATO, Daniel. “No Hay Saber Universal, la Colaboración Intercultural es Imprescindible”. *Alteridades*. Nr.18 (35). México. 2008. pp. 101-116.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Lisboa. Instituto Piaget. 2002. Tradução de VIVEIROS, Ana Paula.

MONDLANE, Janneth. “O Sonho de Eduardo Mondlane para o Povo de Moçambique”. *Estudos Moçambicanos*. Nr. 16. Centro de Estudos Africanos. Maputo. Universidade Eduardo Mondlane. 1999. pp.11-18.

MUIAMBO, Salomão e Gil Filipe. “A FRELIMO Segundo Joaquim Chissano”. Entrevista. In *Notícias*. Nr. 28598. Setembro. 2012. pp. 7-12.

MUIANGA, Albino. *Moçambique: raízes, identidade nacional*. Ndjira. Maputo. 2010.

NELSON, Cary; Paula Treichler; Lawrence Grossberg. “Estudos Culturais: uma Introdução”. In *Alienígenas na Sala de Aula - Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 8ª edição. Editora Vozes. Petrópolis. 2009. pp7-38.

NGOENHA, Severino. “Identidade Moçambicana: Já e ainda Não”. In *Identidade Moçambicanidade e Moçambicanização*. Livraria Universitária/UEM. Maputo. 1998. pp. 17-34.

NHAPULO, Telésfero. *Atlas Histórico de Moçambique*. Plural Editores. Maputo. 2010.

NOTÍCIAS. “Teses do 10º Congresso da FRELIMO”. *Suplemento 10º Congresso*. Setembro de 2012. nr. 28598. pp. 24-27.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Boletim da República*. Lei nr. 6/92 de 6 de maio. Série I. nr. 19. Maputo. 1992.

REX, Jhon. *Raça e Etnia*. Editorial Estampa. Lisboa. 1986.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. “Perspetivas Sociológicas da Interculturalidade”. In *Perspectivas Sociológicas da Interculturalidade. Análise Social*. Vol. 28. Nr. 123-124. ISCTE-IUL. Lisboa. 1993. 869-875.

SANTOS, Boaventura. “Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira”. *Tempo Social, Rev. Sociol. USP*. São Paulo. 5 (1-2). pp. 31-52. 1994.

SANTOS, Filipe. “Oportunidades e Limites de uma Educação Multi/Intercultural”. In *Educação Intercultural, Práticas e Reflexões. V Simpósio Internacional de Língua Portuguesa*. Centro de Estudos Multiculturais. 2008. pp. 1-16. <http://www.multiculturas.com/fds_multi-interculturalismo.htm>. (Consultado em fevereiro de 2011).

SANTOS, Nelson. “Representações Sociais da Identidade Nacional dos Portugueses”. In *Pós-colonialismo e Identidade*. Universidade Fernando Pessoa. Porto. 1998. pp147-157.

SAVANA, *Semanário Independente*. “O Décimo Congresso da FRELIMO a Visão de Futuro”. Ano XIX. Nr. 976. 21 de setembro de 2012. 6 (editorial).

SERRA, Carlos *et all*. “Introdução” In *A Construção Social do outro: perspetivas cruzadas sobre estrangeiros e Moçambicanos*. Imprensa Universitária. Maputo. 2010. pp 9-22.

SILVA, Júlio. “Moçambique Tradicional”. <<http://mozambique-tradicional.com/Mo%25C3%25A7ambique--tradicional.php>>. (Consultado em abril de 2012).

SILVA, Tomaz. “A Produção Social da Identidade e da Diferença. In *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3ª edição. Petrópolis- Rio de Janeiro. Vozes. pp. 73-102.

SILIYA, Carlos. *Ensaio Sobre a Cultura em Moçambique*. Edição do autor. Maputo. 1996.

THUMBOO, Edwin e Thiru Kandecch (eds). *The Counters Historical Witness: Studies in Commonwealth Literature*. UniPress. Singapore. 1995.

VASCONCELOS, Luciana. “Mais definições em Trânsito: interculturalidade”. In <www.cult.ufba.br/maisdefinições/interculturalidade.pdf>. (Consultado em maio de 2013). [s/d].

VENÂNCIO, José. “Etnicidade e Nacionalidade na África de Língua Portuguesa; Algumas Referências Sobre a Situação Pós-colonial”. In *Pós-colonialismo e Identidade*. Universidade Fernando Pessoa. Porto. 1998. 79-86.

WOODWARD, Katharyn. “Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual” In *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3ª edição. Editora Vozes. Petrópolis. 2004.

Metodologias

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa. 2006.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade*. 1ª edição. Mercado de Letras. São Paulo. 2010.

CEIA, Carlos. *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. 8ª edição. Presença. Lisboa. 2010.

CRESWELL, John W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods Approaches*. 2ª edição. Sage Publications. Nova Deli. 2003.

DENZIN, Norman; Yvonna Lincoln *et all.* “A disciplina e a prática da pesquisa Qualitativa”. In *Métodos de Pesquisa: o planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens*. 2ª edição. Artmed/Bookman. Texas. 2006. pp 15-41.

FROM, John; Meaghan Morris. “Estudos Culturais”. In *Métodos de Pesquisa: o planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens*. 2ª edição. Artmed/Bookman. Texas. 2006. pp 315-343.

GUERRA, Isabel. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Principia. Parede. 2006.

YIN, Robert. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3ª edição. Bookman. Porto Alegre. 2005.

Educação

ABDI, Ali. *Culture, Education and Development in South Africa: historical and contemporary perspectives*. London/Bergin and Garvey. 2002.

BASÍLIO, Guilherme. *Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Texto Editores. Maputo. 2012.

BRANCO, António. “Pedagogia do Cânone Escolar: adequação e violência, rejeição e desejo. Literacias, Teorias, Ícones In <<http://ectep.com/literacias/canone.html>>. (Consultado outubro de 2013).

BIESTA, Gert; MIEDEMA, Siebren. “Utopias Provisórias em um Mundo Pós-Colonial: uma entrevista com Peter McLaren”. In *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do Dissenso para o Novo Milénio*. Artmed. São Paulo. 1997. pp. 223-235.

CASTIANO, José. “Diálogo entre as Culturas Através da Educação”. In *I Congresso Internacional sobre Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa*. Universidade Nove de Julho. São Paulo. [s/d]. pp. 1-17.

CANDAU, Vera. “Sociedade, Cotidiano Escolar e Culturas (s): uma aproximação”. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII. Nr.79. Agosto/2002. pp. 125-161.

DHORSAN, Adelaide; Albertina Chuachuaio. “O Currículo Local em Moçambique: o caso da Escola Comunitária Santa Rita de Xinavane”. *Dossier Luta Contra a Pobreza e Educação para a Inclusão: transformar a Escola na África Subsaariana. Perspetivas*. Vol. XXVIII. Nr. 146. UNESCO. 2008. pp.53-68.

DIAS, Hildizina. “Diversidade Cultural e Educação em Moçambique”. *V!RUS*. São Carlos, n. 4. Dez 2010. Disponível em <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. (Consultado em maio 2012).

FLEURI, Reinaldo. “Multiculturalismo e Interculturalismo nos Processos Educativos”. In *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Atas do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*. DP&A. Rio de Janeiro. 2000. 67-81.

FLEURI, Reinaldo. “Educação Intercultural e a Irrupção das Diferenças”. In *Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar*. Alínea. São Paulo. 2009. pp 101-112.

GINJA, Aurélio. «Proposta Curricular de Educação Bilingue: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique?». Dissertação de Mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: documento orientador, objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Ministério de Educação. Maputo. 2007.

_____. *Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Ministério da Educação. Maputo. 2003.

_____. *Programa de Português. 12ª classe*. Ministério de Educação. Maputo. 2010.

_____. *Programa de Português. 11ª classe*. Ministério de Educação. Maputo. 2010.

_____. *Proposta de Textos de Leitura: disciplina de Língua Portuguesa – 11ª classe*. Ministério da Educação. Maputo. Dezembro de 2008.

_____. *Proposta de Textos de Leitura: disciplina de Língua Portuguesa – 12ª classe*. Ministério da Educação. Maputo. Dezembro de 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. *Anuários de Estatísticas: censos*. Maputo. <http://www.ine.gov.mz/home_page/home_page/sitemap>. (Consultado em agosto de 2011).

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNICAMP. Tradução de FONTANELA, Francisco Cock. 1996.

LEITE, Carlinda. *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. [Lisboa]. 2002.

MACIEL, Carla. “Práticas de Ensino e Aprendizagem”. *Udziwi*. Maputo: Universidade Pedagógica. 2008. pp. 5 -29.

McIAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Artmed. Porto Alegre. 2000.

MORGADO, Margarida; PIRES, Mª da Natividade. *Educação Intercultural e Literatura Infantil: vivemos um mundo sem esconderijos*. Edições Colibri. Lisboa. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano Estratégico de Educação e Cultura: 2006-2010/11*. República de Moçambique. Maputo. Junho de 2006.

_____. *Plano Estratégico da Educação:2012-2016*. República de Moçambique. Maputo. 2012. pp27.

PEREIRA, Elsa; Irene Mendes. *Português 11ª classe*. Maputo: Texto Editores. 2005.

PEREIRA, Elsa; Irene Mendes. *Português 12ª classe*. Maputo: Texto Editores. 2005.

PEREIRA, Elsa; Irene Mendes. *Português 11ª classe*. Maputo: Texto Editores. 2010.

PEREIRA, Elsa; Irene Mendes. *Português 12ª classe*. Maputo: Texto Editores. 2010.

SILVA, Calane. “Educação Intercultural - Teoria e Prática: a reprodução do discurso pedagógico oficial nos manuais do ensino básico”. In *Kulimando Saberes: viagens discursivas pela pedagogia, didática, comunicação, antropologia cultural, espiritualidade, língua e literatura*. Alcance Editores. Maputo. 2013. pp. 39-49.

LITERATURA DE FICÇÃO

- ALELUIA, Aníbal. *Mbelele e outros Contos*. AEMO. Maputo. 1987.
- CARRILHO, Júlio. *Nónumar*. Ndjira. Maputo. 2001.
- CRAVEIRINHA, José. *Xigubo*. 3ª edição. Maputo: Minerva Central.
- COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. Caminho. Lisboa. 1992.
- COUTO, Mia. “A Porta”. In <bislam.pt – o nosso ponto de encontro>. (Consultado em fevereiro 2014).
- CRAVEIRINHA, José. *Xigubo*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos. 3ª edição. 1995. pp.16-19.
- TORRES, Graça. *Niassa, Terra de Mel...e Leite Amargos*. CEDIMA/Edição da autora. Maputo. 2005.
- Khosa. Ungulani ba ka *Ualalapi*. AEMO. Maputo. 1990.
- Khosa, Ungulani ba ka. *Orgia dos Loucos*. Maputo. Associação dos Escritores Moçambicanos. 1990.
- MANDELA, Nelson. *Longo Caminho para a Liberdade*. 1995. Porto. Campo de Letras.
- MOMPLÉ, Lília. *Os Olhos da Cobra Verde*. AEMO. Maputo. 1997.
- NORONHA, Rui. *Os Meus Versos*. Maputo. Texto Editores. 2006.
- VELHO, Felismina. *Chiledela Maconde foi Riscada do Mapa*. Ndjira. Maputo. 2001.

Lista de Figuras

Figura 1– Fonte: Morgado e Pires (2010:107).....	81
--	----

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Saberes Locais Administrados nas Comunidades Moçambicanas	64
Tabela 2 – Levantamento de Elementos Culturais nos Manuais do EB.....	67
Tabela 3: Correntes de Abordagem ao Texto Literário.....	70
Tabela 4 – Exemplo de Ficha de Leitura.....	80
Tabela 5 – Cânone Literário para os 11 ° e 12 ° anos do ESG	132
Tabela 6 – <i>Corpus</i> Literário para o 11º ano do ESG: PELP e MSL.....	133
Tabela 7– <i>Corpus</i> Literário para o 12º ano do ESG: PELP e MSL.....	133
Tabela 8 – Atividades Propostas no Programa de Ensino de Língua Portuguesa e no Manual de Sugestões de Leitura	134
Tabela 9 – <i>Corpus</i> Literário para o 11º ano (Programa de 1983).....	137
Tabela 10 – <i>Corpus</i> Literário para o 11º ano (Programa de 2008).....	139
Tabela 11 – <i>Corpus Literário</i> para o 12º ano (Programa de 1983)	141
Tabela 12 – <i>Corpus</i> Literário para o 12º ano (Programa de 2008).....	142
Tabela 13 – Classificação de Grupos Étnicos Moçambicanos	146
Tabela 14 – Representatividade de Grupos Étnicos Moçambicanos no Cânone e <i>Corpus</i> Literário dos 11º e 12º anos do ESG: PELP e MSL.....	161
Tabela 15 – Representatividade de Grupos Étnicos Moçambicanos no Cânone e <i>Corpus</i> Literário dos 11º e 12º anos do ESG: MELP	163
Tabela 16 – O Cânone e o <i>Corpus Literário</i> obrigatórios no ESG: representações culturais de grupos étnicos (PELP, MSL e MELP).....	166
Tabela 17 – Outras Configurações do Cânone Literário - interação, reciprocidade e inclusividade: proposta de cânone multicultural	174
Tabela 18 – Ficha Exemplificativa de Exercícios Práticos para o Fomento da Consciência Intercultural	178

GLOSSÁRIO

Cada uma das obras literárias de ficção consultadas é composta por um glossário que explica ou traduz o significado de palavras escritas em línguas moçambicanas. Em alguns dos casos, a tradução que colocamos neste glossário advém do conhecimento das línguas ou das explicações encontradas em cada obra em questão. No caso das obras da autoria de Ungulani ba ka Khosa, o autor refere-se ao significado desse tipo de palavras, imediatamente a seguir ao local onde as coloca.

Ajaua: terra habitada pelo povo yao.

Babalazes: ressaca.

Bwonamali, Mataka, Sitambul, Syunguli: nomes de pessoas.

Chicuacha: andarilho.

Chikhulu: nome do contrabaixo na orquestra marimba;

Chilanzane: soprano/marimba.

Chissila: azar, maldição.

Choriro: designa o caos, choro, lamento e uma prática social vivida no vale do Zambeze.

Chuanga: mensageiros.

Cindona-ndona: designação que se dá a um jogo,

Congolote: mil pés.

Cuende: tipo de tambor usado entre os Azimba

D'litonga: fruta.

Deliinda: corresponde ao baixo, na orquestra marimba; dole, designação do tenor.

Dokodela: médico.

Focholos: pás.

Gugudas ou *gogodelas*: espingardas de fabrico caseiro.

Guifulo: chereta cortada a meio e tratada para servir de copo.

Guikike: dança de improviso entre os va-tonga.

Guitende: designação local [Inhambane] de xitende.

Jiçolo: ossos divinatórios, mas também chamados gagaus ou cuhe-cuche.

Kumánua: no lugar de pedras.

Lhambelo: altar sagrado na religião tradicional bantu.

Lussúngo: pano fino de algodão que as mulheres usam para cobrir a cabeça e o tronco. *Mwani*: praeiro.

M'siro: creme para pele, feito à base do caule de *M'siro*.

Mamas: senhoras, mães.

Mandiqui: a metapsicose tradicional, designação corrente na província de Inhambane.

Mbelele é uma dança realizada para pedir que chova. É como se fosse uma reza.

Mufana: garoto, o mais novo, o mais fraco ou ajudante.

Ncuácuá: fruto silvestre.

Nganga: nhanga, curandeiro.

Nhamussoro: curandeiro.

Nhau: dança ritual da província de Tete.

Niketche: é dança dos macuas e chuabos. É performada por meninas vestidas de tangas e adornadas por missangas. Esta dança faz menção a elementos da terra como: sol, lua, vento e chuva.

Nkanhu: árvore de canhu.

Nkuaia: ritual sagrado no qual se levam oferendas aos antepassados.

Nzope: bebida.

Phamas: nome de planta.

Pombe e doro: o mesmo que cerveja em sena e ndau, repectivamente.

Pundzo: chavelos de antílopes cujo som serve para acompanhar batucadas ou marcar presença de grupo ou transmitir orientações de autoridades.

Satanhoco: palavra insultuosa que tem o mesmo sentido que filho da mãe.

Shima: comida, massa feita a base de farinha de milho, de mandioca ou de arroz.

Songoma: fruto silvestre de arbustos que crescem junto ao litotal.

Swekiro: médium ou mubalas.

Thangata: contribuição braçal.

Timaca: problemas.

Tufo: dança tradicional da Ilha de Moçambique.

Uanga: ingestão de beberagem que é considerada como só fazendo mal a quem não tem razão. Os contendores são substituídos por galinhas

Wandja: o mesmo que wina ou wiza: produto para embelezar a mulher.

Xicuembo: Deus, espírito.

Ximatana: pouca água.

Xipalapala: corneta, trombone.

Xipefo: lamparina.

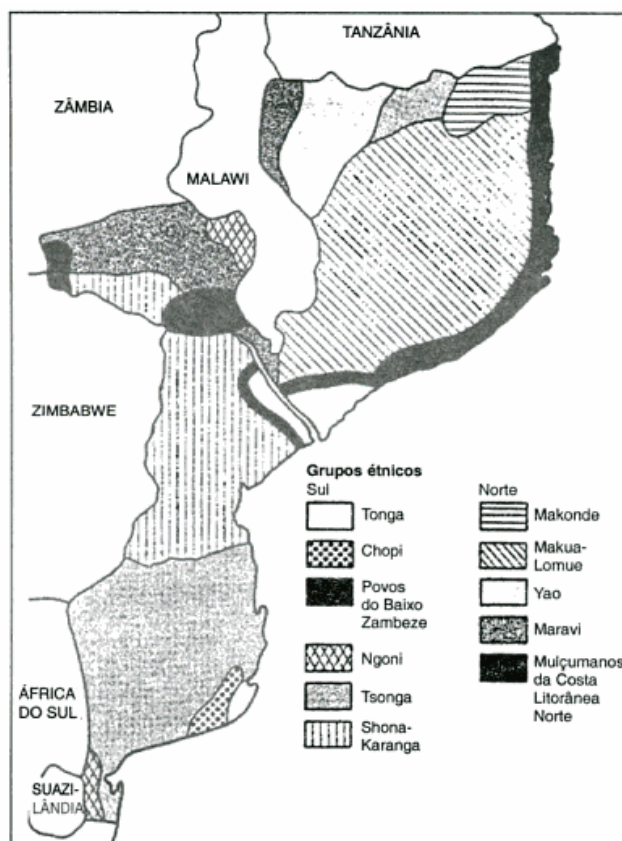
Xipoco: espírito maligno.

Xitende: instrumento musical.

Timbilar: “tocar timbila”.

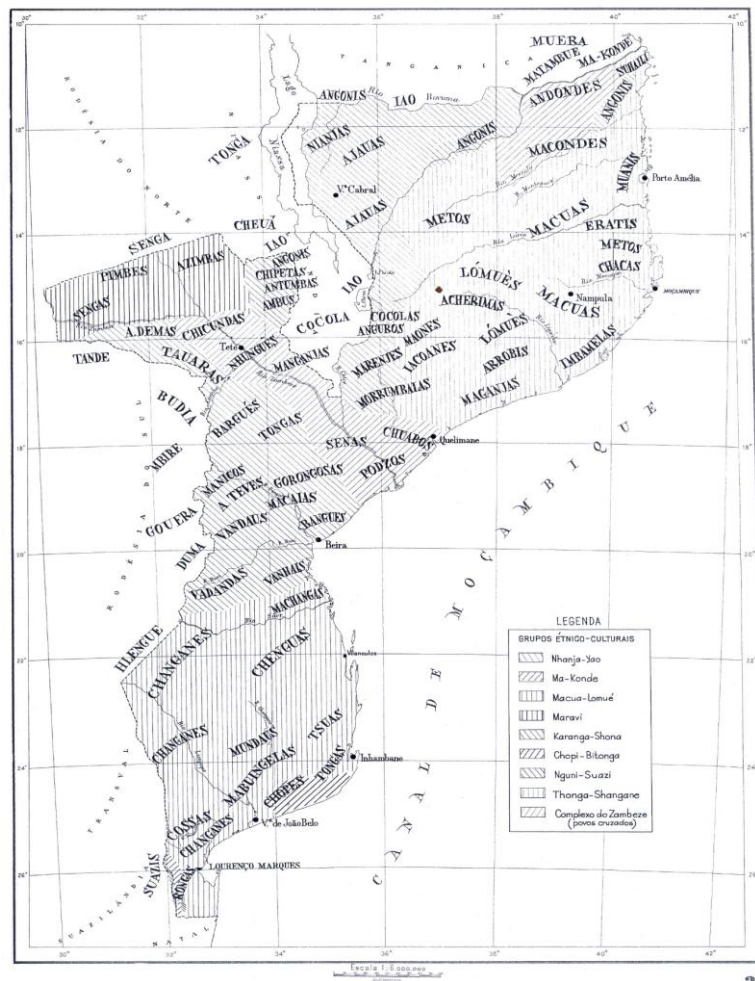
ANEXO I
MAPAS DE GRUPOS ÉTNICOS MOÇAMBICANOS

MAPA I



Fonte: Lopes (2004: 646), citando Rita-Ferreira (1976). [Informação completa na bibliografia].

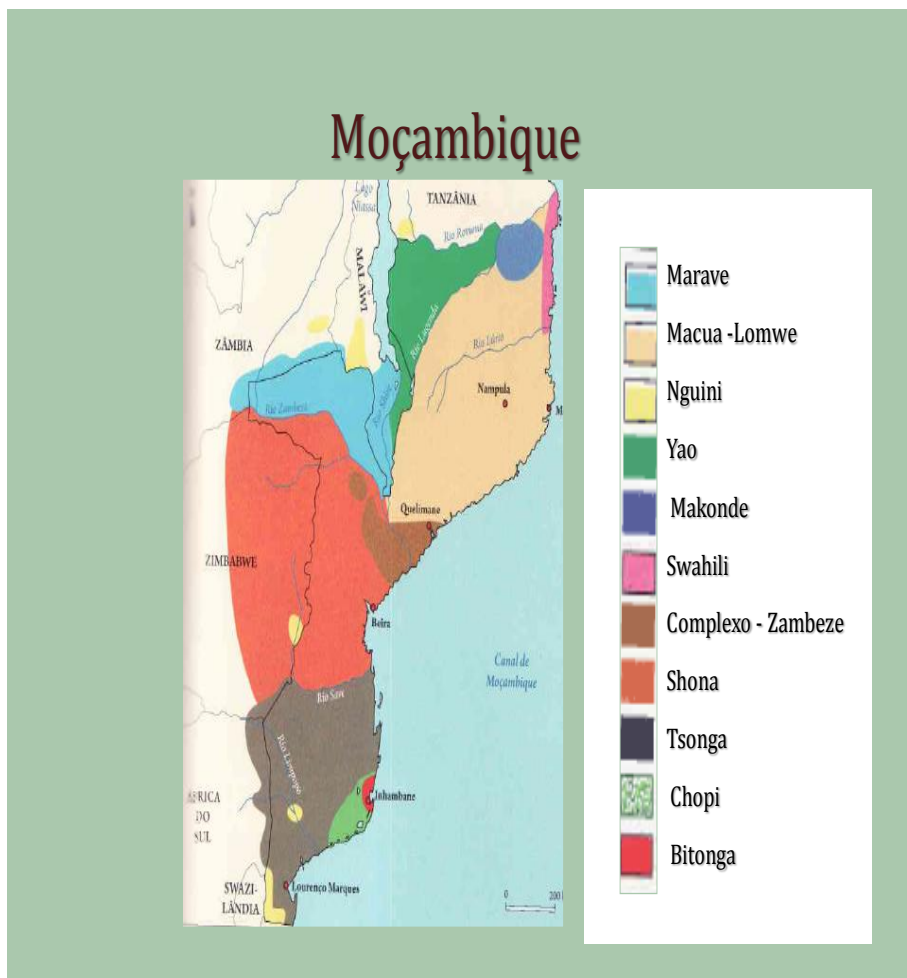
MAPA II
GRUPOS ÉTNICOS



27

Fonte: JAIROCE, Jorge apud *Atlas de Moçambique*. Empresa Moderna: Lourenço Marques. 1960. p. 27.
Cf. *Blog Historiando: debates e ideias*. In <<http://jorgejairoce.blogspot.pt/2012/09/grupos-etnicos-de-mocambique.html>>. (Consultado em agosto de 2013).

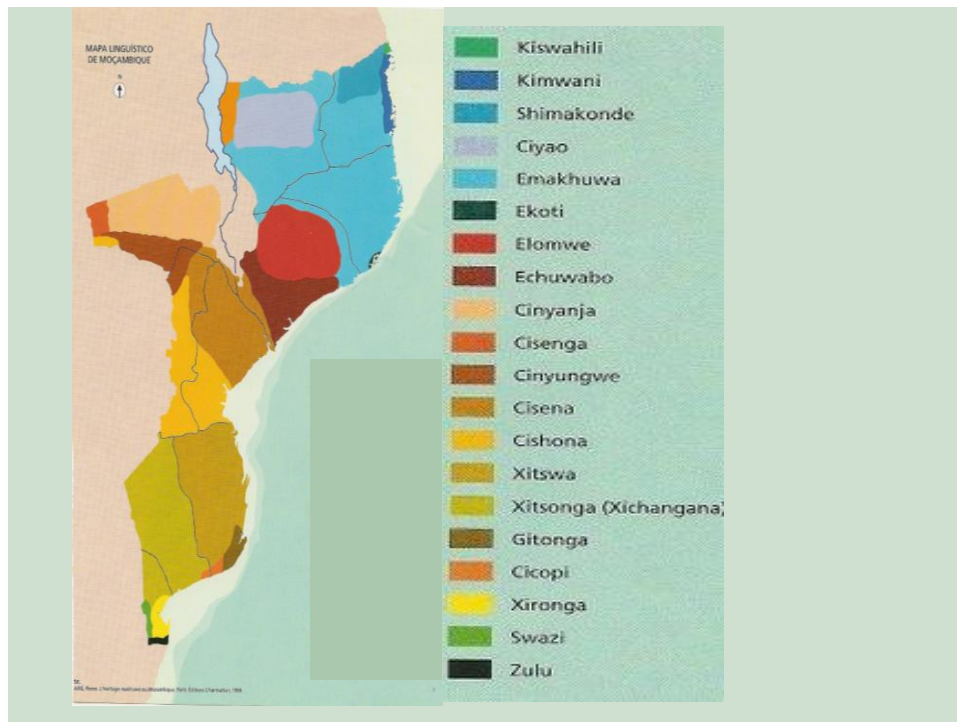
MAPA III



Fonte: NHAPULO, Telésfero. *Atlas Histórico de Moçambique*. Maputo. Plural Editores. 2010. pp. 39.

ANEXO II

Mapa lingüístico de Moçambique



Fonte: NELIMO (1989). In NGUNGA, Armindo (2004:49).

Anexo III

A Porta

Era uma vez uma porta que, em Moçambique, abria para Moçambique. Junto da porta havia um porteiro. Chegou um indiano moçambicano e pediu para passar. O porteiro escutou vozes dizendo:

- Não abras! Essa gente tem mania que passa à frente!

E a porta não foi aberta. Chegou um mulato moçambicano, querendo entrar. De novo, se escutaram protestos:

- Não deixa entrar, esses não são a maioria.

Apareceu um moçambicano branco e o porteiro foi assaltado por protestos:

-Não abre! Esses não são originais!

E a porta não se abriu. Apareceu um negro moçambicano solicitando passagem. E logo surgiram protestos:

- Esse aí é do Sul! Estamos cansados dessas preferências...

E o porteiro negou passagem. Apareceu outro moçambicano de raça negra, reclamando passagem:

- Se você deixar passar esse aí, nós vamos-te acusar de tribalismo!

O porteiro voltou a guardar a chave, negando aceder o pedido.

Foi então que surgiu um estrangeiro, mandando em inglês, com a carteira cheia de dinheiro. Comprou a porta, comprou o porteiro e meteu a chave no bolso.

Depois, nunca mais nenhum moçambicano passou por aquela porta que, em tempos, se abria de Moçambique para Moçambique.

Mia Couto

In <bislam.pt – o nosso ponto de encontro>. (Consultado em fevereiro de 2014).

Anexo IV

Formulário de entrevista com alunos

Nota: estudantes da 12ª classe e que frequentaram a 12ª classe, num período não superior a dois anos, tanto alunos do EPM, como do ESG.

PARTE I

Este questionário enquadra-se no âmbito de um estudo de doutoramento, cuja temática tem a ver com o fomento de relações entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos: a interculturalidade.

Nesta primeira parte, pretendemos que colabore na constituição de uma proposta da imagem de representação do perfil identitário dos moçambicanos, a partir de elementos evidenciados pelos próprios. Responda apenas ao que sabe e caso não tenha conhecimento sobre alguma questão ou conceito, faça referência, no formulário, no lugar reservado a resposta, indicando que não sabe. Essa informação é muito importante para nós.

Local de preenchimento (Bairro, localidade, distrito ou província): _____

Nome da Escola que frequenta ou frequentou a 12ª classe:

I. Identificação

1.1 Não precisa de indicar o seu nome.

1.2 Idade: _____

1.3 Grau de escolaridade/habilitações literárias: _____

1.4 Ocupação actual: _____

1.5 Onde reside e há quanto tempo? _____

1.6 Província de origem: _____

1.7 Qual é o grupo étnico a que pertence (qual é o seu grupo étnico de origem)? (Exemplos de alguns grupos étnicos de Moçambique: Em Nhapulo (2010:39) encontramos anunciados os seguintes *grupos étnicos*: maconde (Norte de Cabo Delgado); macua-lomwé (Nampula, Cabo Delgado, Zambézia e Niassa); swahili (Cabo Delgado); yao (Niassa); nguni (Maputo, Gaza, Angónia e Tete); marave (Tete, Zambézia, e Niassa); shona (Tete, Sofala e Manica); complexo Zambeze (Sofala, Tete e Zambézia); bitonga (Inhambane); tsonga e shopi (Gaza e Inhambane); tsonga (Maputo): _____

II. Marcas identitárias “típicas” do seu grupo étnico:

1. Dimensão exterior (no caso de acessórios e tatuagens, diga o nome ou o local onde são colocadas)

a) Vestuário: _____

b) Maneira de vestir (incluindo cores e desenhos/motivos caraterísticos)

a) Acessórios: _____

b) Tatuagens: _____

c) Culinária (pratos “típicos”) _____

d) Danças (indique o nome das danças tradicionais do seu grupo étnico). Segue uma lista de exemplos: mapiko, lingundumbwe, tahura, tamadune; tufo, maulide, damba; n’sope; masseve; nhau; caluto; utsi, mandowa, madhokodo, makwaia, mukapa, gundula, cikurise, djagadja, mapadza; makwai; makharra, gibhavane, zorre; chigubo, marrabenta:

2. Sobre sons e ritmos (a partir de instrumentos musicais ficamos com ideia da região do país onde determinado som e ritmo é produzido). Que instrumento musical é mais utilizado no seu grupo étnico? Para lhe recordar, damos-lhe a indicação de alguns na lista que segue: timbila, xitende; valimba, tambores de muxungwe; chiizambi, phiane, chigovia, tambor; enipiti/xiquitsi; tambor; mbiraou xitata ou kalimba; txakari; cacanari:
3. Que valores culturais são praticados no seu grupo étnico? Dê exemplos se considera oportuno ou escolha alguns entre os que se encontram abaixo indicados:
- a) Partilha de bens materiais ou experiências de vida
- b) Vida em comunidade
- c) Solidariedade
- d) Família (convivência com família alargada ou restrita)
- e) Respeito pelo mais velho
- f) Veneração aos antepassados
- g) Convívio entre vivos e mortos
4. Dimensão ritualista (escolha os rituais praticados pelo seu grupo étnico. Indique o nome de cada um deles)
- a) Nascimento _____
- b) Puberdade _____
- c) Morte _____
- d) Matrimónio _____
- e) Outros _____
5. Dimensão mística (Indique o nome da(s) religião ou religiões que pratica)
- a) Religião tradicional africana _____
- b) Religiões estrangeiras:
- Cristianismo
- Islamismo
- Hinduísmo
- Outras: _____
- No caso de praticar mais do que uma religião indique qual e em que momento a pratica: _____
6. Como é que caracteriza as pessoas do seu grupo étnico em termos de atitudes sociais (maneira de ser: auto caracterização):
- a) Acolhedores
- b) Acomodados
- c) Pacientes
- d) Rudes/agressivos
- e) Cultos
- f) Com espírito guerreiro
- g) Contestatários
- h) Preguiçosos
- i) Trabalhadores
- j) Identificam-se como o grupo étnico de referência no país
- k) Outra(s) , qual(is)?

III. Hetero caracterização/maneira de ser das pessoas de outros grupos étnicos:

1. Como é que caracteriza as pessoas de outros grupos étnicos em termos de atitudes sociais. Assinale com x a(s) sua(s) proposta(s).

Grupos Étnicos	Acomodados	Acolhedores	Pacientes	Rudes/Agressivos	Cultos	Com espírito guerreiro	Contestatório	Preguiçosos	Trabalhadores	Identificam-se com o grupo étnico de referência no país	Outra(s) característica a ser critério
Maconde (Norte de Cabo Delgado)											
Macua Lomwe (Nampula, Cabo Delgado, Zambezia e Niassa)											
Swahili (Cabo Delgado)											
Yao (Niassa)											
Nguni (Maputo, Gaza, Angonia, Tete)											
Marave (Tete, Zambezia, e Niassa)											
Shona (Tete, Sofala e Manica)											
Complexo Zambeze (Sofala, Tete e Zambézia)											
Bitonga (Inhambane)											
Tsonga e Shopi (Gaza e Inhambane)											
Tsonga (Maputo)											

IV. Sobre a interculturalidade

1. Na sua opinião, é necessário promover-se relações entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos?

Sim: _____

Não: _____

Outro/comentários: _____

2. Acha que para pessoas se respeitarem devem ser do mesmo grupo étnico?

Sim: _____

Não: _____

Outro/comentários: _____

3. Julga que para as pessoas coabitarem no mesmo território devem ser do mesmo grupo étnico?

Sim: _____

Não: _____

Outro/comentários: _____

4. É possível as pessoas conviverem, mesmo com diferenças culturais ou étnicas?

Sim: _____

Não: _____

Outro/comentários: _____

5. Julga que:

Existem grupos étnicos moçambicanos fragilizados?

Sim: _____

Não: _____

Outro/comentários: _____

Se tiver respondido que sim, quais? _____

Em Moçambique ainda existe tribalismo?

Sim: _____

Não: _____

Outro/comentários: _____
Se tiver respondido que sim, onde? _____
As pessoas relacionam-se bem, independentemente dos seus grupos étnicos?
Sim: _____
Não: _____
Outro/comentários: _____
Se tiver respondido que não, comente a sua afirmação: _____
Em Moçambique existem conflitos entre grupos étnicos?
Sim: _____
Não: _____
Outro/comentários: _____
Se tiver respondido que sim, diga em que região do país é que isso acontece:

6. Como é que caracteriza o moçambicano no que concerne à sua convivência com pessoas de/ com uma cultura moçambicana diferente da sua?

7. Qual é a sua opinião relativamente ao estatuto cultural dos diferentes grupos étnicos existentes em Moçambique. Acha que elas têm o mesmo estatuto?

Parte II

Caro aluno,

Esta segunda parte consiste em perguntas para avaliar e descrever o conhecimento que obteve na Escola, especialmente as temáticas que dizem respeito à Literatura, temática abordada nas aulas de língua portuguesa. Utilize o conhecimento que obteve da leitura e análise de obras/textos literários moçambicanos, no seu nível de ensino, responda de forma breve e clara. Caso não saiba responder à questão colocada, não se acanhe, diga que não sabe, essa resposta também é importante para nós.

I. Sobre o papel da Escola no fomento da interculturalidade

1. Tem reparado/reparou que na sua Escola existem/existiam pessoas de diferentes culturas? Ou esse assunto é-lhe/era-lhe indiferente?

2. Como é que a Escola promove/promovia essa convivência cultural entre os diferentes grupos étnicos e culturas existentes nesse espaço? (Faça a descrição daquilo que acontece/acontecia nesse âmbito)

3. A Escola fomenta/fomentava a aprendizagem sobre mitos fundadores da moçambicanidade? De que forma? Que mitos fundadores da identidade moçambicana conhece? (nome de um partido político, movimento, lendas e narrativas).

II. Sobre o papel da Literatura no fomento da interculturalidade

1. A partir das obras/textos literários (ou nas obras/textos literários) que leu foi-lhe ensinado a reconhecer a existência de diferentes grupos étnicos em Moçambique?

-
2. Julga que os diferentes grupos étnicos moçambicanos se encontram representados nas obras/textos literários que leu? Refira-se ao nome de algumas obras e o que aprendeu sobre elas, no tocante a interculturalidade (relacionamento entre culturas).

-
-
-
-
-
-
-
3. Que atividade lúdico pedagógica (diversão) – ligada à literatura ou outra área é que a sua Escola realiza/realizava, a fim de promover o relacionamento entre pessoas de culturas diferentes? (descreva essa actividade).

-
-
-
-
4. Depois desta entrevista, quer fazer alguma recomendação ou comentário? Esteja à vontade!

Sara A. Jona Laisse.
Muito obrigada pela colaboração. Maio de 2012.

Anexo V

Formulário de entrevista com uma responsável pela planificação curricular no INDE

Esta entrevista enquadra-se no âmbito de um estudo de doutoramento sobre o fomento de relações entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos, a *interculturalidade*.

Agradecemos que nos ajude a compreender o estágio actual do fomento desse princípio, especialmente no que diz respeito à sua divulgação a partir do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura leccionados às 11^a e 12^a classes do ESG.

I. Identificação

1. A que grupo étnico pertence? _____
2. Qual é o seu grau de escolaridade _____
3. Há quanto tempo trabalha no âmbito da planificação curricular? _____

II. Promoção da interculturalidade

1. No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, ao planificar a lista de autores e textos a serem leccionados nas escolas, tem em conta as diferentes culturas moçambicanas? Ou considera a existência de cultura moçambicana homogénea?

2. Que critérios utiliza para fazer a selecção de textos?

3. Na sua opinião, a Escola tem promovido as diferentes culturas moçambicanas, a partir do ensino da Língua Portuguesa ou da Literatura ou fá-lo a partir de outras modalidades ou manifestações culturais? Quais, de que modo?

4. Que papel deverá desempenhar a Escola no âmbito da promoção dos grupos étnicos moçambicanos? Será um papel que leve ao reconhecimento de uma cultura moçambicana homogénea ou heterogénea?

Obrigada pela sua colaboração.

Maputo, 02 de Junho de 2013

SAJL

Anexo VI

Formulário de entrevista com uma autora de Manuais de Ensino de Língua Portuguesa

Esta entrevista enquadra-se no âmbito de um estudo de doutoramento sobre o fomento de relações entre os diferentes grupos étnicos moçambicanos, a interculturalidade.

Agradecemos que nos ajude a compreender o estágio actual do fomento desse princípio, especialmente no que diz respeito à sua divulgação a partir do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura leccionados aos 11º e 12º ano do ESG.

I. Identificação

1. Qual é o seu grupo étnico?
2. Qual é o seu grau de escolaridade?
3. Há quanto tempo trabalha no âmbito da elaboração de manuais de ensino?

II. Promoção da interculturalidade

1. Que critérios norteiam a escolha de textos e autores para o ensino de literatura na disciplina de Língua Portuguesa?
 - 1.1 Ao elaborar manuais, cumpre na íntegra as directivas do Ministério de Educação, relativamente à selecção de textos e autores para o ensino de Língua Portuguesa, ou faz alterações no que concerne a autores e textos canónicos?
 - 1.2 Se sim, de que índole?
 - 1.3 Se não, que motivação tem para não o fazer?
2. Ao escolher textos que incidam sobre a cultura moçambicana, fá-lo considerando-a como homogénea ou heterogénea?
3. Que papel deverá desempenhar a Escola no âmbito da promoção dos grupos étnicos moçambicanos? Será um papel que leve ao reconhecimento de uma cultura moçambicana homogénea ou heterogénea?
4. Que papel tem o texto no fomento do agir do indivíduo?

Obrigada pela colaboração.

Maputo, 02 de Junho de 2013

SAJL

Anexo VII

Formulário de entrevista com representantes de grupos étnicos moçambicanos

Caro/a colaborador/a,

No âmbito de uma pesquisa para a obtenção do grau de Doutor em Literatura e Cultura em Língua Portuguesa, apresentamos o presente questionário, a fim de validar uma proposta de cânone e corpus literário intercultural para o 11º e 12º ano do ESG do SNE em Moçambique. Com esta proposta pretende-se estimular a interculturalidade a partir de um modelo ligado à Sociologia da Leitura.

1. A que grupo étnico pertence (a pertença integra: lugar de nascimento, de crescimento, de convívio familiar ou de outra índole)¹⁶⁶ _____
2. Com que grupo(s) étnico(s) se identifica mais? _____
3. Apresentamos, de seguida, um conjunto de elementos que remetem para diferentes representações culturais de grupos étnicos moçambicanos. Agradecemos que confirme ou não se sugerem o grupo étnico indicado (cf. tabela em anexo).¹⁶⁷
 - 3.1 Julga que esses elementos existem apenas no grupo étnico indicado ou em outros?
 - 3.2 Pode utilizá-los como algo que marque a diferença entre a cultura particular do grupo étnico indicado e a do outro *grupo étnico*?
 - 3.3 Qual(is). _____.

Obrigada pela colaboração.

Maputo, Dezembro de 2014
SAJL

¹⁶⁶ Anexamos dois mapas de grupos étnicos a partir dos quais cada entrevistado se guiou para indicar a que grupo étnico pertence. Esta pesquisa considerou a tipologia de Nhapulo (2010:39) apenas como ponto de partida.

¹⁶⁷ C.f. tabela XVII. É de acrescentar que a maioria dos membros destes avaliadores afirmaram que, ainda que determinado característica identitária existisse na cultura particular de outro grupo étnico, era sempre realizado de modo diferente e isso, na sua ótica, marca a diferença. Distingue grupos.

Anexo VIII

Respostas dos alunos da EPM

Grau de Escolaridade

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido 12ª Classe	10	100,0	100,0	100,0

Residência

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Maputo, 17 anos	1	10,0	10,0	10,0
Maputo, 18 anos	2	20,0	20,0	30,0
Maputo, 19 anos	1	10,0	10,0	40,0
Maputo, 20 anos	1	10,0	10,0	50,0
Válido Maputo, 3 anos	1	10,0	10,0	60,0
Maputo, 6 anos	1	10,0	10,0	70,0
Maputo, 7 anos	1	10,0	10,0	80,0
Maputo, há 10 anos	1	10,0	10,0	90,0
Moçambique, 14 anos	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Provincia de origem

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Maputo	6	60,0	60,0	60,0
Válido Estrangeiro	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Grupo Étnico

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Caucasiana	3	30,0	30,0	30,0
Não respondeu	2	20,0	20,0	50,0
Válido Não sabe	1	10,0	10,0	60,0
Tsonga	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Grupo Étnico X Vestuário

	Vestuário				Total
	Capulanas	Jubó, lenço e punjabi	Não sabe	Normal	
Caucasiana	0	0	0	3	3
Grupo Não respondeu	0	1	0	1	2
Étnico Não sabe	0	0	1	0	1
Tsonga	3	0	0	1	4
Total	3	1	1	5	10

Grupo Étnico X Acessórios

	Acessórios								Total
	Brincos	Brincos e colares	Brincos e lenços	Brincos e relógio	Colar, relógio e anel	Lenços, brincos e pulseiras	Não sei	Pulseira, relógio e anéis	
Caucasiana	0	0	0	2	1	0	0	0	3
Grupo Não respondeu	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Étnico Não sabe	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Tsonga	0	0	2	0	0	1	0	1	4
Total	1	1	2	2	1	1	1	1	10

Grupo Étnico X Tatuagens

	Tatuagens			Total
	Não responde	Não sabe	Não fazem tatuagens	
Caucasiana	0	0	3	3
Grupo Não respondeu	1	0	1	2
Étnico Não sabe	0	0	1	1
Tsonga	3	1	0	4
Total	4	1	5	10

Grupo Étnico X Gastronomia

	Gastronomia								Total
	Bacalhau	Briani e acui	Caril de amendoim	Feijoada à portuguesa	Frango à zambeziana	Matapa e caril de amendoim	Não respondeu	Tripas á moda do porto	
Caucasiana	1	0	0	2	0	0	0	0	3
Grupo Não respondeu	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Étnico Não sabe	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Tsonga	0	0	1	0	1	1	1	0	4
Total	2	1	1	2	1	1	1	1	10

Grupo Étnico X Danças

	Danças					Total
		Folclore	Folclore e vira-vira	Kizomba e folclore	Pandza e marrabenta	
Caucasiana	0	1	2	0	0	3
Grupo Não respondeu	1	0	0	1	0	2
Étnico Não sabe	0	1	0	0	0	1
Tsonga	2	0	0	0	2	4
Total	3	2	2	1	2	10

Grupo Étnico X Instrumentos Musicais

	Instrumentos Musicais							Total
	Cavaquinho	Guitarra portuguesa	Não respondeu	Não sabe	Tambor	Timbila e tambor	Viola clássica	
Caucasiana	1	1	0	0	0	0	1	3
Grupo Não respondeu	0	0	2	0	0	0	0	2
Étnico Não sabe	0	0	0	1	0	0	0	1
Tsonga	0	0	1	1	1	1	0	4
Total	1	1	3	2	1	1	1	10

Grupo Étnico X Cristianismo

	Cristianismo		Total
	Cristianismo	Não responde	
Caucasiana	3	0	3
Grupo Não respondeu	1	1	2
Étnico Não sabe	1	0	1
Tsonga	4	0	4
Total	9	1	10

Grupo Étnico X Islamismo

	Islamismo		Total
	Islamismo	Não responde	
Caucasiana	0	3	3
Grupo Não respondeu	1	1	2
Étnico Não sabe	0	1	1
Tsonga	1	3	4
Total	2	8	10

Grupo Étnico X Hinduísmo

	Hinduísmo		Total
	Hinduísmo	Não responde	
Caucasiana	0	3	3
Grupo Não respondeu	0	2	2
Étnico Não sabe	0	1	1
Tsonga	1	3	4
Total	1	9	10

Grupo Étnico X Outras religiões

	Outras Religiões	Total
	Não responde	
Caucasiana	3	3
Grupo Não respondeu	2	2
Étnico Não sabe	1	1
Tsonga	4	4
Total	10	10

Grupo Étnico X Religião Tradicional Africana

		Religião Tradicional Africana	Total
	Caucasiana	3	3
Grupo	Não respondeu	2	2
Étnico	Não sabe	1	1
	Tsonga	4	4
Total		10	10

Grupo Étnico X (Relacionamento entre diferentes grupos étnicos)

		Promoção de relações entre diferentes grupos étnicos	Total
		Sim	
	Caucasiana	3	3
Grupo	Não respondeu	2	2
Étnico	Não sabe	1	1
	Tsonga	4	4
Total		10	10

Grupo Étnico X (respeito entre diferentes grupos étnicos)

		Respeito entre diferentes grupos étnicos	Total
		Não	
	Caucasiana	3	3
Grupo	Não respondeu	2	2
Étnico	Não sabe	1	1
	Tsonga	4	4
Total		10	10

Grupo Étnico X (coabitação entre diferentes grupos étnicos)

	Coabitação entre diferentes grupos étnicos		Total
	Não		
Caucasiana	3		3
Grupo Não respondeu	2		2
Étnico Não sabe	1		1
Tsonga	4		4
Total	10		10

Grupo Étnico X (convivência entre grupos étnicos)

	Convivência entre grupos étnicos		Total
	Sim		
Caucasiana	3		3
Grupo Não respondeu	2		2
Étnico Não sabe	1		1
Tsonga	4		4
Total	10		10

Grupo Étnico X (grupos étnicos fragilizados)

	(Fragilidade de grupos étnicos)		Total
	Sim	Não	
Caucasiana	3	0	3
Grupo Não respondeu	1	1	2
Étnico Não sabe	0	1	1
Tsonga	3	1	4
Total	7	3	10

Grupo Étnico X (tribalismo)

	Tribalismo			Total
	Sim	Não	Não responde	
Caucasiana	3	0	0	3
Grupo Não respondeu	0	1	1	2
Étnico Não sabe	1	0	0	1
Tsonga	3	0	1	4
Total	7	1	2	10

Grupo Étnico X (Relacionamento entre grupos étnicos)

	Relacionamentos entre grupos étnicos		Total
	Sim	Não	
Caucasiana	2	1	3
Grupo Não respondeu	2	0	2
Étnico Não sabe	1	0	1
Tsonga	3	1	4
Total	8	2	10

Grupo Étnico X (conflitos entre grupos étnicos)

	Conflitos entre grupos étnicos			Total
	Sim	Não	Não responde	
Caucasiana	2	0	1	3
Grupo Não respondeu	1	1	0	2
Étnico Não sabe	0	1	0	1
Tsonga	1	3	0	4
Total	4	5	1	10

Respostas dos alunos do ESG

Grau de Escolaridade

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
11ª Classe	16	8,2	8,2	8,2
12ª Classe	153	78,1	78,1	86,2
Não responde	27	13,8	13,8	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Residência

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
	1	,5	,5	,5
(Beira) 4 meses	1	,5	,5	1,0
(Beira) Baixa, 23 anos	1	,5	,5	1,5
(Beira) Chaimite, 15 anos	1	,5	,5	2,0
(Beira) Macurungo, 12 anos	1	,5	,5	2,6
(Beira) Maquinino, 10 anos	1	,5	,5	3,1
(Beira) Maquinino, 15 anos	1	,5	,5	3,6
(Beira) Matacuane, 12 anos	1	,5	,5	4,1
(Beira) Matacuane, 22 anos	1	,5	,5	4,6
(Beira) Matacuane, 5 anos	1	,5	,5	5,1
(Beira) Pioneiros, 3 anos	1	,5	,5	5,6
(Cabo delgado) Matuto, 15 anos	1	,5	,5	6,1
(Cabo delgado) Montepuez	2	1,0	1,0	7,1
(Cabo delgado) Montepuez, 1 ano	1	,5	,5	7,7
(Cabo delgado) Montepuez, 17 anos	1	,5	,5	8,2

(Cabo delgado) Montepuez, 18 anos	1	,5	,5	8,7
(Cabo delgado) Montepuez, 19 anos	1	,5	,5	9,2
(Cabo delgado) Montepuez, 20 anos	1	,5	,5	9,7
(Cabo delgado) Montepuez, 21 anos	1	,5	,5	10,2
(Cabo delgado) Montepuez, 3 anos	1	,5	,5	10,7
(Cabo delgado) Montepuez, 5 anos	2	1,0	1,0	11,7
(Cabo delgado) Montepuez, 5 meses	1	,5	,5	12,2
(Cabo delgado) Montepuez, 7 anos	1	,5	,5	12,8
(Cabo delgado) Montepuez, 9 meses	1	,5	,5	13,3
(Gaza) Bairro 1, 6 anos	1	,5	,5	13,8
(Gaza) Bairro 10, 3 meses	1	,5	,5	14,3
(Gaza) Bairro 11, 20 anos	1	,5	,5	14,8
(Gaza) Bairro 11, 3 anos	1	,5	,5	15,3
(Gaza) Bairro 3, 10 anos	1	,5	,5	15,8
(Gaza) Bairro 3, 19 anos	1	,5	,5	16,3
(Gaza) Bairro 5, 10 anos	1	,5	,5	16,8
(Gaza) Bairro 6, Inhamissa, 3 anos	1	,5	,5	17,3
(Gaza) C. Xai-Xai	2	1,0	1,0	18,4
(Gaza) C. Xai-Xai, 18 anos	1	,5	,5	18,9
(Gaza) Xai-Xai	1	,5	,5	19,4
(Gaza) Xai-Xai, 19 anos	1	,5	,5	19,9
(Gaza) Xai-Xai, 22 anos	1	,5	,5	20,4
(Inhambane) Chambone, 21 anos	1	,5	,5	20,9
(Inhambane) Cumbana, 3 anos	1	,5	,5	21,4
(Inhambane) Expansão	1	,5	,5	21,9
(Inhambane) Expansão, 1 ano	2	1,0	1,0	23,0
(Inhambane) Homoine, 16 anos	1	,5	,5	23,5
(Inhambane) Massinga, 10 anos	1	,5	,5	24,0
(Inhambane) Maxixe	1	,5	,5	24,5
(inhambane) Maxixe- Mabil	1	,5	,5	25,0

(Inhambane) Maxixe, 1 ano	1	,5	,5	25,5
(Inhambane) Maxixe, 10 anos	1	,5	,5	26,0
(Inhambane) Maxixe, 16 anos	2	1,0	1,0	27,0
(Inhambane) Maxixe, 18 anos	1	,5	,5	27,6
(Inhambane) Maxixe, 2 anos	1	,5	,5	28,1
(Inhambane) Maxixe, 24 anos	1	,5	,5	28,6
(Inhambane) Maxixe, 5 anos	1	,5	,5	29,1
(Inhambane) Maxixe, 6 meses	1	,5	,5	29,6
(Inhambane) Maxixe, 8 anos	1	,5	,5	30,1
(Inhambane) Mhambone, 11 anos	1	,5	,5	30,6
(Manica) Bairro 5, 20 anos	1	,5	,5	31,1
(Manica) Bairro 5, fepom	1	,5	,5	31,6
(Manica) Catandica, 6 anos	1	,5	,5	32,1
(Manica) Catandica, 8 anos	1	,5	,5	32,7
(Manica) Chimoio	2	1,0	1,0	33,7
(Manica) Chimoio, 12 anos	2	1,0	1,0	34,7
(Manica) Chimoio, 15 anos	1	,5	,5	35,2
(Manica) Chimoio, 3 anos	2	1,0	1,0	36,2
(Manica) Chimoio, 32 anos	1	,5	,5	36,7
(Manica) Chimoio, 8 anos	1	,5	,5	37,2
(Manica) Gondola, 16 anos	1	,5	,5	37,8
(Manica) Gondole, 7 anos	1	,5	,5	38,3
(Manica) Josina Machel, 12 anos	1	,5	,5	38,8
(Manica) Josina machel, 8 anos	1	,5	,5	39,3
(Manica) Montagêa, 4 meses	1	,5	,5	39,8
(Manica) Quelimane, 4 anos	1	,5	,5	40,3
(Maputo) 3 de Fevereiro, 10 anos	1	,5	,5	40,8
(Maputo) 7 anos	1	,5	,5	41,3
(Maputo) Alto-maé, 20 anos	1	,5	,5	41,8

(Maputo) Bairro de Tsalala	1	,5	,5	42,3
(Maputo) Bairro do Jardim, 1 ano	1	,5	,5	42,9
(Maputo) Belo Horizonte A	1	,5	,5	43,4
(Maputo) Cenha, 25 anos	1	,5	,5	43,9
(Maputo) Chamanculo, 20 anos	1	,5	,5	44,4
(Maputo) Khongolote, 10 anos	1	,5	,5	44,9
(Maputo) Liberdade	1	,5	,5	45,4
(Maputo) Liberdade, 12 anos	1	,5	,5	45,9
(Maputo) Liberdade, 15 anos	1	,5	,5	46,4
(Maputo) Liberdade, 18 anos	1	,5	,5	46,9
(Maputo) Liberdade, 5 anos	1	,5	,5	47,4
(Maputo) Liberdade, 6 anos	1	,5	,5	48,0
(Maputo) Machava, 5 anos	1	,5	,5	48,5
(Maputo) Magoanine, 4 anos	1	,5	,5	49,0
(Maputo) Malhangalene	2	1,0	1,0	50,0
(Maputo) Matola A, 11 anos	1	,5	,5	50,5
(Maputo) Matola A, 17 anos	1	,5	,5	51,0
(Maputo) Matola F, 25 anos	1	,5	,5	51,5
(Maputo) Matola Fomento, 17 anos	1	,5	,5	52,0
(Maputo) Matola, 18 anos	2	1,0	1,0	53,1
(Maputo) N'kobe, 7 anos	1	,5	,5	53,6
(Maputo) Polana Caniço	1	,5	,5	54,1
(Maputo) Polana Caniço A, 1 ano	1	,5	,5	54,6
(Maputo) Polana Cimento, 3 anos	1	,5	,5	55,1
(Maputo) Sikwana, 11 anos	1	,5	,5	55,6
(Maputo) Socimol, 12 anos	1	,5	,5	56,1
(Maputo) Sommershield, 15 anos	1	,5	,5	56,6
(Maputo) Texlon, 9 anos	1	,5	,5	57,1
(Maputo) Vale de Infulene	1	,5	,5	57,7

(Maputo) Marien ngoabi, 2 anos	1	,5	,5	58,2
(Nampula) 10 anos	1	,5	,5	58,7
(Nampula) 18 anos	3	1,5	1,5	60,2
(Nampula) 2 anos	1	,5	,5	60,7
(Nampula) 3 meses	1	,5	,5	61,2
(Nampula) 5 anos	1	,5	,5	61,7
(Nampula) 8 anos	1	,5	,5	62,2
(Nampula) Carrupeia	1	,5	,5	62,8
(Nampula) Muatala, 3 anos	1	,5	,5	63,3
(Nampula) Muatala. 18 anos	1	,5	,5	63,8
(Nampula) Muhal, 18 anos	1	,5	,5	64,3
(Nampula) Namutequeliwa, 18 anos	1	,5	,5	64,8
(Nampula) Namutequeliwa, 5 anos	1	,5	,5	65,3
(Nampula) Rua das flores, 5 anos	1	,5	,5	65,8
(Niassa) Chiuaula, 10 anos	1	,5	,5	66,3
(Niassa) Chiuaula, 18 anos	1	,5	,5	66,8
(Niassa) Lichinga, 10 anos	1	,5	,5	67,3
(Niassa) Lichinga, 16 anos	1	,5	,5	67,9
(Niassa) Lichinga, 17 anos	1	,5	,5	68,4
(Niassa) Lichinga, 18 anos	1	,5	,5	68,9
(Niassa) Lichinga, 25 anos	1	,5	,5	69,4
(Niassa) Lichinga, 4 anos	1	,5	,5	69,9
(Niassa) Lichinga, 6 anos	1	,5	,5	70,4
(Niassa) Lichinga, 9 meses	1	,5	,5	70,9
(Niassa) Namacula	1	,5	,5	71,4
(Niassa) Namacula, 18 anos	1	,5	,5	71,9
(Niassa) Namacula, 22 anos	1	,5	,5	72,4
(Niassa) Nuchega, 7 anos	1	,5	,5	73,0
(Niassa) Nzinze	1	,5	,5	73,5
(Niassa) Nzinze, 2 anos	1	,5	,5	74,0
(Niassa) Nzinze, 8 anos	1	,5	,5	74,5
(Niassa) Sanjala, 9 anos	1	,5	,5	75,0
(Quelimane) 2 anos	1	,5	,5	75,5
(Quelimane) 2 anos	1	,5	,5	76,0
(Sofala) 13º bairro, 11 anos	1	,5	,5	76,5
(Sofala) 5 anos	1	,5	,5	77,0
(Sofala) 6º bairro, 2 anos	1	,5	,5	77,6

(Sofala) Bairro de Macharote	1	,5	,5	78,1
(Sofala) Chaimite, 22 anos	1	,5	,5	78,6
(Sofala) Dondo, 12 anos	1	,5	,5	79,1
(Sofala) Gondola, 7 anos	1	,5	,5	79,6
(Sofala) Maquinino, 10 anos	1	,5	,5	80,1
(Sofala) Ponta-gêa	1	,5	,5	80,6
(Tete) 17 anos	1	,5	,5	81,1
(Tete) 20 anos	1	,5	,5	81,6
(Tete) 6 anos	3	1,5	1,5	83,2
(Tete) 8 anos	1	,5	,5	83,7
(Tete) Bairro Mateus	1	,5	,5	84,2
(Tete) Cidade de Tete, 20 anos	1	,5	,5	84,7
(Tete) Josina, 14 anos	1	,5	,5	85,2
(Tete) M. S. Muthemba	1	,5	,5	85,7
(Tete) Matundo, 17 anos	1	,5	,5	86,2
(Tete) Matundo, 2 anos	1	,5	,5	86,7
(Tete), 1 ano	1	,5	,5	87,2
(Tete), 1 mês	1	,5	,5	87,8
(Zambézia) B. Cimento, 2 anos	1	,5	,5	88,3
(Zambézia) Bairro 25 Setembro	1	,5	,5	88,8
(Zambézia) Bairro Coloane	1	,5	,5	89,3
(Zambézia) Brandão. 1 ano	1	,5	,5	89,8
(Zambézia) Coalane, 22 anos	1	,5	,5	90,3
(Zambézia) Coalane, 3 anos	1	,5	,5	90,8
(Zambézia) Pilato, 20 anos	1	,5	,5	91,3
(Zambézia) Quelimane	2	1,0	1,0	92,3
(Zambézia) Quelimane, 2 anos	1	,5	,5	92,9
(Zambézia) Quelimane, 4 anos	1	,5	,5	93,4
(Zambézia) Quelimane, 5 meses	1	,5	,5	93,9
(Zambézia) Sanougue, 18 anos	1	,5	,5	94,4
(Zambézia) Vila pita, 24 anos	1	,5	,5	94,9
B.M.S.M, 2 anos	1	,5	,5	95,4
Não respondeu	9	4,6	4,6	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Província de origem

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Maputo	39	19,9	19,9	19,9
Maputo província	2	1,0	1,0	20,9
Gaza	18	9,2	9,2	30,1
Inhambane	21	10,7	10,7	40,8
Manica	13	6,6	6,6	47,4
Sofala	24	12,2	12,2	59,7
Tete	14	7,1	7,1	66,8
Zambézia	16	8,2	8,2	75,0
Nampula	16	8,2	8,2	83,2
Cabo delgado	10	5,1	5,1	88,3
Niassa	18	9,2	9,2	97,4
Estrangeiro	1	,5	,5	98,0
Não responde	4	2,0	2,0	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Grupo Étnico

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Bitonga	16	8,2	8,2	8,2
Chuabo	12	6,1	6,1	14,3
Lomwe	1	,5	,5	14,8
Machangana	8	4,1	4,1	18,9
Maconde	4	2,0	2,0	20,9
Macua	22	11,2	11,2	32,1
Macua e lomwe	1	,5	,5	32,7
Matewe	3	1,5	1,5	34,2
Não respondeu	35	17,9	17,9	52,0
Não sabe	11	5,6	5,6	57,7
Ndau	6	3,1	3,1	60,7
Nguini	4	2,0	2,0	62,8
Nguini e shona	1	,5	,5	63,3
Nhanja	1	,5	,5	63,8
Nyungue	2	1,0	1,0	64,8

Sena	5	2,6	2,6	67,3
Shona	14	7,1	7,1	74,5
Shopi	5	2,6	2,6	77,0
Tsonga	28	14,3	14,3	91,3
Tsonga e shopi	2	1,0	1,0	92,3
Xitswa	3	1,5	1,5	93,9
Yao	12	6,1	6,1	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Grupo Étnico X Religião Tradicional Africana

		Religião Tradicional Africana				Total
		Angónia	Catalismo	John de Massowe	Zione	
Bitonga	16	0	0	0	0	16
Chuabo	11	0	0	0	1	12
Lomwe	1	0	0	0	0	1
Machangana	7	0	1	0	0	8
Maconde	4	0	0	0	0	4
Macua	22	0	0	0	0	22
Macua e lonwe	1	0	0	0	0	1
Matewe	3	0	0	0	0	3
Não respondeu	33	2	0	0	0	35
Não sabe	10	0	0	0	1	11
Grupo Ndau	6	0	0	0	0	6
Étnico Nguini	3	0	0	1	0	4
Nguini e shona	1	0	0	0	0	1
Nhanja	1	0	0	0	0	1
Nyungue	2	0	0	0	0	2
Sena	5	0	0	0	0	5
Shona	14	0	0	0	0	14
Shopi	5	0	0	0	0	5
Tsonga	27	0	0	0	1	28
Tsonga e shopi	2	0	0	0	0	2
Xitswa	3	0	0	0	0	3
Yao	12	0	0	0	0	12
Total	189	2	1	1	3	196

Grupo Étnico X Cristianismo

	Cristianismo		Total
	Cristianismo	Não responde	
Bitonga	15	1	16
Chuabo	10	2	12
Lomwe	1	0	1
Machangana	3	5	8
Maconde	3	1	4
Macua	12	10	22
Macua e lomwe	0	1	1
Matewe	3	0	3
Não respondeu	22	13	35
Não sabe	10	1	11
Grupo Ndau	6	0	6
Étnico Nguini	4	0	4
Nguini e shona	1	0	1
Nhanja	1	0	1
Nyungue	0	2	2
Sena	4	1	5
Shona	14	0	14
Shopi	5	0	5
Tsonga	23	5	28
Tsonga e shopi	2	0	2
Xitswa	3	0	3
Yao	5	7	12
Total	147	49	196

Grupo Étnico x Islamismo

	Islamismo		Total
	Islamismo	Não responde	
Bitonga	3	13	16
Chuabo	3	9	12
Lomwe	0	1	1
Machangana	1	7	8
Maconde	1	3	4
Macua	16	6	22
Macua e lomwe	1	0	1
Matewe	0	3	3
Não respondeu	6	29	35
Não sabe	0	11	11
Grupo Ndau	0	6	6
Étnico Nguini	1	3	4
Nguini e shona	0	1	1
Nhanja	0	1	1
Nyungue	0	2	2
Sena	0	5	5
Shona	1	13	14
Shopi	0	5	5
Tsonga	1	27	28
Tsonga e shopi	0	2	2
Xitswa	0	3	3
Yao	9	3	12
Total	43	153	196

Grupo Étnico X Hinduísmo

	Hinduísmo			Total
	Hinduísmo	Não responde	Não sabe	
Bitonga	3	13	0	16
Chuabo	0	12	0	12
Lomwe	0	1	0	1
Machangana	0	8	0	8
Maconde	0	4	0	4
Macua	0	22	0	22
Macua e lomwe	0	1	0	1
Matewe	0	3	0	3
Não respondeu	1	34	0	35
Não sabe	0	11	0	11
Grupo Ndau	0	6	0	6
Étnico Nguini	1	3	0	4
Nguini e shona	0	1	0	1
Nhanja	0	1	0	1
Nyungue	0	2	0	2
Sena	0	5	0	5
Shona	0	14	0	14
Shopi	0	5	0	5
Tsonga	0	27	1	28
Tsonga e shopi	0	2	0	2
Xitswa	0	3	0	3
Yao	0	12	0	12
Total	5	190	1	196

Grupo Étnico X (Promoção de relações entre grupos étnicos)

	Promoção relações entre diferentes grupos étnicos			Total
	Sim	Não	Não responde	
Bitonga	14	2	0	16
Chuabo	12	0	0	12
Lomwe	1	0	0	1
Machangana	8	0	0	8
Maconde	4	0	0	4
Macua	19	2	1	22
Macua e lomwe	1	0	0	1
Matewe	2	0	1	3
Não respondeu	34	0	1	35
Não sabe	11	0	0	11
Grupo Ndau	6	0	0	6
Étnico Nguini	4	0	0	4
Nguini e shona	1	0	0	1
Nhanja	1	0	0	1
Nyungue	2	0	0	2
Sena	4	1	0	5
Shona	14	0	0	14
Shopi	5	0	0	5
Tsonga	28	0	0	28
Tsonga e shopi	2	0	0	2
Xitswa	3	0	0	3
Yao	12	0	0	12
Total	188	5	3	196

Grupo Étnico X (Respeito entre grupos étnicos)

	Respeito entre diferentes grupos étnicos			Total
	Sim	Não	Não responde	
Bitonga	0	16	0	16
Chuabo	0	12	0	12
Lomwe	0	1	0	1
Machangana	0	8	0	8
Maconde	0	4	0	4
Macua	0	22	0	22
Macua e lomwe	0	1	0	1
Matewe	0	2	1	3
Não respondeu	1	34	0	35
Não sabe	0	11	0	11
Grupo Ndau	0	6	0	6
Étnico Nguini	0	4	0	4
Nguini e shona	0	1	0	1
Nhanja	0	1	0	1
Nyungue	0	1	1	2
Sena	0	5	0	5
Shona	0	14	0	14
Shopi	0	4	1	5
Tsonga	1	27	0	28
Tsonga e shopi	0	2	0	2
Xitswa	0	3	0	3
Yao	0	12	0	12
Total	2	191	3	196

Grupo Étnico X (Coabitação entre grupos étnicos)

	Coabitação entre diferentes grupos étnicos			Total
	Sim	Não	Não responde	
Bitonga	0	16	0	16
Chuabo	0	12	0	12
Lomwe	1	0	0	1
Machangana	0	8	0	8
Maconde	0	4	0	4
Macua	1	21	0	22
Macua e lomwe	0	1	0	1
Matewe	0	2	1	3
Não respondeu	2	32	1	35
Não sabe	0	10	1	11
Grupo Ndau	0	6	0	6
Étnico Nguini	0	4	0	4
Nguini e shona	0	1	0	1
Nhanja	0	1	0	1
Nyungue	0	2	0	2
Sena	0	5	0	5
Shona	1	13	0	14
Shopi	0	4	1	5
Tsonga	3	25	0	28
Tsonga e shopi	0	2	0	2
Xitswa	0	3	0	3
Yao	0	12	0	12
Total	8	184	4	196

Grupo Étnico X (Convivência entre grupos étnicos)

	Convivência entre grupos étnicos			Total
	Sim	Não	Não responde	
Bitonga	16	0	0	16
Chuabo	11	1	0	12
Lomwe	1	0	0	1
Machangana	8	0	0	8
Maconde	4	0	0	4
Macua	21	1	0	22
Macua e lomwe	1	0	0	1
Matewe	2	0	1	3
Não respondeu	32	3	0	35
Não sabe	8	3	0	11
Grupo Ndau	6	0	0	6
Étnico Nguini	4	0	0	4
Nguini e shona	1	0	0	1
Nhanja	1	0	0	1
Nyungue	2	0	0	2
Sena	5	0	0	5
Shona	13	1	0	14
Shopi	5	0	0	5
Tsonga	25	2	1	28
Tsonga e shopi	2	0	0	2
Xitswa	3	0	0	3
Yao	10	2	0	12
Total	181	13	2	196

Grupo Étnico X (Grupos étnicos fragilizados)

	Fragilidade de grupos étnicos				Total
	Sim	Não	Não responde	Não sabe	
Bitonga	12	4	0	0	16
Chuabo	6	6	0	0	12
Lomwe	1	0	0	0	1
Machangana	5	3	0	0	8
Maconde	1	2	1	0	4
Macua	9	12	1	0	22
Macua e lomwe	0	0	1	0	1
Matewe	1	1	1	0	3
Não respondeu	21	11	2	1	35
Não sabe	5	6	0	0	11
Grupo Ndau	3	3	0	0	6
Étnico Nguini	4	0	0	0	4
Nguini e shona	0	1	0	0	1
Nhanja	1	0	0	0	1
Nyungue	1	1	0	0	2
Sena	4	1	0	0	5
Shona	5	9	0	0	14
Shopi	5	0	0	0	5
Tsonga	14	8	3	3	28
Tsonga e shopi	1	1	0	0	2
Xitswa	1	1	1	0	3
Yao	9	3	0	0	12
Total	109	73	10	4	196

Grupo Étnico X (Tribalismo)

	Tribalismo				Total
	Sim	Não	Não responde	Não sabe	
Bitonga	3	10	1	1	15
Chuabo	8	2	2	0	12
Lomwe	1	0	0	0	1
Machangana	1	7	0	0	8
Maconde	3	0	1	0	4
Macua	10	12	0	0	22
Macua e lomwe	1	0	0	0	1
Matewe	1	1	1	0	3
Não respondeu	13	16	5	1	35
Não sabe	2	8	0	1	11
Grupo Ndau	3	3	0	0	6
Étnico Nguini	1	3	0	0	4
Nguini e shona	1	0	0	0	1
Nhanja	1	0	0	0	1
Nyungue	1	1	0	0	2
Sena	2	3	0	0	5
Shona	9	4	0	1	14
Shopi	2	2	0	1	5
Tsonga	10	8	7	3	28
Tsonga e shopi	0	2	0	0	2
Xitswa	0	2	1	0	3
Yao	6	6	0	0	12
Total	79	90	18	8	195

Grupo Étnico X (Relacionamento entre diferentes grupos étnicos)

	Relacionamento entre diferentes grupos étnicos				Total
	Sim	Não	Não responde	Não sabe	
Bitonga	14	1	0	0	15
Chuabo	9	3	0	0	12
Lomwe	0	1	0	0	1
Machangana	7	1	0	0	8
Maconde	4	0	0	0	4
Macua	21	1	0	0	22
Macua e lomwe	1	0	0	0	1
Matewe	1	1	1	0	3
Não respondeu	21	11	3	0	35
Não sabe	9	2	0	0	11
Grupo Ndau	6	0	0	0	6
Étnico Nguini	4	0	0	0	4
Nguini e shona	1	0	0	0	1
Nhanja	1	0	0	0	1
Nyungue	0	2	0	0	2
Sena	5	0	0	0	5
Shona	9	5	0	0	14
Shopi	3	0	1	1	5
Tsonga	20	3	3	2	28
Tsonga e shopi	2	0	0	0	2
Xitswa	3	0	0	0	3
Yao	8	4	0	0	12
Total	149	35	8	3	195

Anexo IX

15 fev. 2013 - Aw xx - N=997 p 16

NHOCA jr

O FILHO DO XICO



ANEXO X

Hino à Minha Terra

O sangue dos nomes
É o sangue dos homens.
Suga-o tu também se és capaz
Tu que não nos amas

Amanhece
Sobre as cidades do futuro.
E uma saudade cresce no nome das coisas
E digo Metengobalame e macomia
E é Metengobalame a cálida palavra
Que os negros inventaram
E não outra coisa Macomia.

E grito Inhamússua, Mutamba, Massangulo!!!
E outros nomes da minha terra
Afluem doces e altivos na memória filial
e na exacta pronúncia desnudo-lhes a beleza.
Chulamáti! Manhoca! Chinhambanine!
Morrumbala, Namaponda e Namarroi
e o vento a agitar sensualmente as folhas dos canhoeiros
e eu grito Angoche, Marrupa, Michafutene e Zóbuè
e apanho as sementes so cutho e a raiz da txumbula
e mergulho as mãos na terra fresca de Zitundo.
Oh, as belas terras do meu áfrico País
e os belos animais astutos
Ágeis e fortes dos matos do meu pPaís
e os belos rios e os belos lagos e os belos peixes
e as belas aves dos céus do meu País
e todos os nomes que eu amo belos na língua ronga
macua, suaíli, changana, xítsua e bitonga
dos negros de Camunguine, zavala, Meponda,
(Chissibuca

Zongoene, Ribáuè e Mossuril.

- Quissimajulo! Quissimajulo! – Gritamos

Nossas bocas autenticadas no hausto da terra.

_ Aruângua! – Responde a voz dos ventos na cúpula das
(micaias.

E o luar de cabelos de marfim nas noites de Murrupula
e nas verdes campinas das terras de Sofala a nostalgia

(sinto

das cidades incosntruidas de Quissico
dos chindjquiritanas no chilro tropical de Mapulanguene
das árvores de Namacurra, Muxipilo, Massinga
das inexistentes ruas largas de Pindagonga
e das casas de Chinhanganine, Mugazine e Bala-Bala
nunca vistas nem jamais sonhadas ainda.
Oh! O côncavo seio azul-marinho da baía de pemba
E as correntes dos rios nhacuaze, Incomàti, Matola,
(Púnguè

E o potente espasmo das águas do Limpopo.
Ah! E um cacho das vinhas de espuma do Zambeze
(coalha ao sol

e os bagos amadurecem fartos um por um
amuletos bantos no esplendor da mais bela vindima.
E o balir pungente do chango e da impala
o meio olhar negro do xipene
o trote nervoso do egocero assustado
a fuga desvairada do inhacoso bravo no Funhalouro
o espírito de Mahazul nos poentes da Munhuana
o voar das séculas na Gorongoza

o rugir de leão na Zambézia
o salto do leopardo em Manjacaze
a xidana-kata nas redes dso pescadores da Inhaca
a maresia no remanso idílico de Bilene Macia
o veneno da mamba no capim das terras do régulo de
(Santaca

a música da timbila e do xipendana
o ácido sabor da nhantsuma doce
o sumo da mampsincha madura
o amarelo quente da mavúngua
o gosto da cuácia na boca
o feitiço misterioso de Nengué-ua-Suna.

Meus nomes puros dos tempos
de livres troncos chanfuta umbila e mucarala
livres estradas de água
livres pomos tumefactos de sémen
livres xingombelas de mulheres e crianças
e xigubos de homens livres completamente livres!

Grito Nhazilo, Eráti, Macequece
e o eco das micaias responde: Amaramba, Murrupula,
e nos nomes virgens eu renovo o seu mosto em
(muanacamba

e sem medo um negro quima as cinzas e as penas de corvos de agoiro

não corvos sim manguavavas
no esconjuro milenário do nosso invencível Xicuembu!

E o som da xipalapala exprime
os caninos amarelos das quizumbas ainda
mordendo agudas glandes intumescidas de África
antes da circuncisão ébria dos tambores incandescentes
da nossa maior Lua Nova.

Craveirinha (1995:16-19).