



**FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

SÓNIA SARA CUMBE

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES(AS) DE
INGLÊS EM NAMPULA: OS PROVÉRBIOS MOÇAMBICANOS COMO LOCI
POLÍTICO, LINGUÍSTICO E EPISTEMOLÓGICO**

**A PROPOSAL FOR THE INTERCULTURAL TRAINING OF ENGLISH TEACHERS
IN NAMPULA: MOZAMBICAN PROVERBS AS POLITICAL, LINGUISTIC, AND
EPISTEMOLOGICAL LOCI**

GOIÂNIA

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Sônia Sara Cumbe

3. Título do trabalho

PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS EM
NAMPULA: OS PROVÉRBIOS MOÇAMBICANOS COMO LOCI POLÍTICO, LINGUÍSTICO E
EPISTEMOLÓGICO

Ativar o Win
Accesse Configu

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Tania Ferreira Rezende, Professora do Magistério Superior**, em 07/04/2026, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) 6114010

SEI 23070.064999/2025-53 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Sara Cumbe, Usuário Externo**, em 14/04/2026, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6114010** e o código CRC **4E7A043B**.

SÓNIA SARA CUMBE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS
EM NAMPULA: OS PROVÉRBIOS MOÇAMBICANOS COMO LOCI POLÍTICO,
LINGUÍSTICO E EPISTEMOLÓGICO

A PROPOSAL FOR THE INTERCULTURAL TRAINING OF ENGLISH TEACHERS IN
NAMPULA: MOZAMBICAN PROVERBS AS POLITICAL, LINGUISTIC, AND
EPISTEMOLOGICAL LOCI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras e Linguística da Faculdade de Letras
da Universidade Federal de Goiás, como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e
Sociedade

Orientadora: Prof^a Dr^a Tânia Ferreira Rezende

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cumbe, Sónia Sara

Proposta de formação intercultural de professores(as) de inglês em Nampula: os provérbios moçambicanos como loci político, linguístico e epistemológico [manuscrito] = A Proposal for the Intercultural Training of English Teachers in Nampula: Mozambican Proverbs as Political, Linguistic, and Epistemological Loci / Sónia Sara Cumbe. - 2026.
CCLXIV, 264 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Tânia Ferreira Rezende

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.

Ilustrações.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Formação Intercultural. 2. Professores(as) de Inglês em Nampula. 3. Provérbios Moçambicanos..

I. Rezende, Tânia Ferreira, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 1 da sessão de Defesa de Tese de Sônia Sara Cumbe que confere o título de Doutora em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis, a partir das 8h, de forma híbrida na sala 33 da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS EM NAMPULA: OS PROVÉRBIOS MOÇAMBICANOS COMO LOCI POLÍTICO, LINGUÍSTICO E EPISTEMOLÓGICO”, sob a orientação da Profª. Dra. Tânia Ferreira Rezende (PPGLL/FL/UFG). Os trabalhos foram instalados pelo, Professor Doutor Flávio Pereira Camargo (PPGLL/FL/UFG) com a participação das demais membras da Banca Examinadora: Professora Doutora Teresa Maria Alfredo Manjate (UEM/Maputo/Moçambique), membra titular externa; (cuja participação ocorreu através de videoconferência) Professora Doutora Célia Adriano Cossa Mutevuia (UP/Maputo/Moçambique), membra titular externa (cuja participação ocorreu através de videoconferência); Professora Doutora Jhuliane Evelyn da Silva (UFOP/MG) membra titular externa (cuja participação ocorreu através de videoconferência) e Professora Doutora Glaucia Vieira Cândido (PPGLL/FL/UFG), membra titular interna. Durante a arguição as membras da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pela banca. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Flávio Pereira Camargo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jhuliane Evelyn da Silva, Usuário Externo**, em 08/02/2026, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavio Pereira Camargo, Coordenador de Pós-Graduação**, em 09/02/2026, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Célia Adriano Cossa Mutevuia, Usuário Externo**, em 09/02/2026, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Teresa Maria Alfredo Manjate, Usuário Externo**, em 09/02/2026, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauca Vieira Candido, Professor do Magistério Superior**, em 09/02/2026, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5919838** e o código CRC **F37DE767**.

DEDICATÓRIA

Minha maior fonte de inspiração vem da rica e poderosa herança cultural negra. A história, as lutas, os valores e a sabedoria transmitida, de geração em geração, por nossos ancestrais moçambicanos sempre me guiaram. Assim como o rio, que só se enche quando recebe água de diferentes nascentes, nós, como indivíduos e coletividade, precisamos aprender a promover e valorizar a diversidade que compõe nossas identidades.

A cultura negra, com sua imensa força e resiliência, é uma fonte inesgotável de aprendizado, e é com esse espírito de coletividade, união e aprendizado mútuo que busco fortalecer nossa jornada. Cada experiência e saber é uma parte vital dessa corrente que enriquece nosso processo de transformação.

Essa inspiração não é apenas uma homenagem ao passado, mas também um compromisso com a construção de um futuro mais justo e inclusivo para todos(as).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção, pela saúde, pela vida e por sempre me cercar de pessoas tão especiais.

Aos meus pais, minha base, pelos ensinamentos de valores e pelo incentivo constante para que eu investisse nos meus estudos. Meu pai, meu eterno guia, costumava dizer com sua sabedoria afiada: "Filha, seu primeiro marido é a caneta". Era sua maneira amorosa de me lembrar que o conhecimento e a educação seriam sempre meus maiores aliados, companheiros fiéis em todas as batalhas da vida.

Ao meu marido, pelo companheirismo, amor e por vibrar comigo a cada nova conquista.

Aos meus filhos, razão do meu viver, pelo carinho, maturidade e incentivo contínuo, que sempre me fortaleceram nesta jornada.

À Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende, minha orientadora, que desempenhou um papel essencial no meu crescimento acadêmico e pessoal. Com sua orientação sensível e sábia, ela despertou em mim a chama do saber intercultural, algo que estava latente em minha essência, mas que ela ajudou a revelar e nutrir. Sua cosmopercepção profunda e seu compromisso com a luta pelo reconhecimento da epistemologia negrocêntrica me desafiaram a pensar de forma mais crítica e inclusiva, o que fez toda a diferença na construção deste trabalho. Agradeço profundamente por sua orientação, paciência e por acreditar em meu potencial, especialmente nos momentos em que eu mesma duvidava da minha escrita.

Aos(às) meus(minhas) alunos(as) da Universidade Rovuma, cuja diversidade de saberes e vivências é minha maior fonte de inspiração para este trabalho. A cada dia, vocês me motivam a seguir em frente e me ensinam sobre os múltiplos caminhos do diálogo intercultural, refletidos na riqueza da cultura Bantu moçambicana e em suas conexões com o mundo.

Aos(às) meus(minhas) colegas do OBIAH Grupo de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem, minha gratidão por cada troca, reflexão e partilha que transcendem fronteiras culturais e epistemológicas. Com vocês, aprendo a questionar e ressignificar estruturas profundamente enraizadas, ampliando horizontes por meio de um diálogo intercultural que valoriza saberes plurais. Nossa construção coletiva é uma força transformadora, impulsionando-me a perceber o mundo em sua diversidade e complexidade.

Aos(às) alunos(as) indígenas, minha profunda gratidão. Com vocês, aprendi que o conhecimento deve ser construído a partir de nossas próprias vivências, valores e identidades,

sem que outros ditem o que devemos aprender. São vocês que melhor compreendem as necessidades de seu povo e a forma como desejam que esse aprendizado aconteça. Seus saberes ancestrais, enraizados na coletividade e na conexão com o mundo, são inspirações para uma educação intercultural que valoriza a autodeterminação e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Por fim, à minha família alargada e aos aos(às) amigos(as), pela torcida e energia positiva, que foram fundamentais em cada etapa deste percurso.

RESUMO

O cenário vivenciado nas salas de aulas em Moçambique é complexo, pois temos o Português como língua oficial e, em áreas urbanas, também materna, predominância das línguas maternas Bantu e a presença de idiomas estrangeiros, como Inglês, Francês e algumas línguas asiáticas, entre eles o Hindi, o Gujarati, o Urdu, o Memoni, o Árabe e o Mandarim. A situação de pluralidade e de interculturalidade da sala de aula não é reconhecida e as práticas de ensino nas aulas de línguas estrangeiras não contemplam uma abordagem pedagógica que promova ou que potencialize a educação intercultural. Infelizmente, a ausência de políticas educacionais inclusivas faz com que, mesmo após meio século de descolonização, as salas de aula não sejam espaços acolhedores para alunos(as) moçambicanos(as) cujas línguas e culturas ainda são vistas como inferiores às do colonizador. Diante dessa realidade, este estudo buscou questionar a pertinência de uma abordagem intercultural que valorize as línguas e culturas Bantu moçambicanas no ensino da língua inglesa. A pesquisa preenche uma lacuna teórica ao abordar a ausência de práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade no ensino de Inglês, especialmente na formação de professores(as). O objetivo geral é promover a abordagem intercultural nas aulas de Língua Inglesa por meio do uso de provérbios que retratam conflitos sociais, como a opressão feminina. Os objetivos específicos incluem: (1) verificar se a componente (inter)cultural da língua está contemplada no currículo e nos programas de ensino de Inglês na Universidade Rovuma (2) estabelecer um diálogo intercultural entre as línguas e os conhecimentos socioculturais inscritos nos provérbios; (3) observar se a abordagem implementada na intervenção pedagógica criou condições favoráveis para o desenvolvimento da reflexão crítica dos(as) alunos(as) e para a valorização da diversidade cultural, identitária e linguística; (4) documentar o material didático produzido ao longo da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na Teoria Social Crítica, concebida como um projeto de conscientização para transformar consciências e subjetividades em relação às atitudes e posturas sociolinguísticas e socioculturais em práticas de ensino de línguas em contextos e situações multilíngues. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação (Bell, 2008; Nunan, 2001), organizada em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. O estudo foi realizado no curso de Licenciatura em Ensino de Inglês da Universidade Rovuma, envolvendo 20 participantes de oito grupos étnicos moçambicanos. A análise dos resultados baseou-se na técnica de análise de conteúdo (Barlin, 2014) e nos referenciais teóricos da interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Tubino, 2011), do bilinguismo epistêmico (Pimentel da Silva, 2019) e da retomada e resgate de saberes ancestrais (Pimentel da Silva, 2017). A pesquisa destacou a importância da formação intercultural para professores(as) de Inglês em Moçambique, ressaltando os provérbios moçambicanos como expressões culturais fundamentais para valorizar as línguas Bantu e promover o diálogo entre culturas. A análise desses provérbios também ressignificou a riqueza da cosmopercepção Bantu, especialmente no que se refere à posição social da mulher. Além disso, ao estimular a reflexão crítica sobre identidades culturais e linguísticas, essa abordagem torna a aprendizagem mais significativa e alinhada à realidade sociocultural dos(as) alunos(as). Nesse sentido, a tese reafirma a necessidade de integrar as línguas e culturas Bantu ao currículo de Inglês na formação docente intercultural em Moçambique, enfatizando a urgência de políticas educacionais inclusivas e programas de formação que promovam a equidade linguística e cultural, preservem e fortaleçam as línguas Bantu e incentivem um diálogo contínuo entre culturas, garantindo uma educação mais justa, inclusiva e representativa.

Palavras-chave: Formação intercultural. Professores(as) de Inglês em Nampula. Provérbios moçambicanos.

ABSTRACT

The classroom environment in Mozambique is complex, as Portuguese serves as the official language and, in urban areas, also as a mother tongue, while Bantu languages dominate as native languages. Additionally, there is the presence of foreign languages such as English, French, and several Asian languages, including Hindi, Gujarati, Urdu, Memoni, Arabic, and Mandarin. However, the plurality and interculturality of the classroom are not fully recognized, and teaching practices in foreign language classes fail to incorporate a pedagogical approach that promotes or enhances intercultural education. Unfortunately, the absence of inclusive educational policies means that, even after half a century of decolonization, classrooms are not yet welcoming spaces for Mozambican students whose languages and cultures are still seen as inferior to those of the colonizer. In light of this reality, this study sought to question the relevance of an intercultural approach that values Mozambican Bantu languages and cultures in English language teaching. The research fills a theoretical gap by addressing the lack of pedagogical practices that promote interculturality in English teaching, particularly in teacher education. The general objective is to promote an intercultural approach in English language classes through the use of proverbs that depict social conflicts, such as female oppression. The specific objectives include: (1) To examine whether the (inter)cultural component of language is incorporated into the English curriculum and teaching programmes at Rovuma University. (2) establishing an intercultural dialogue between languages and the sociocultural knowledge embedded in proverbs; (3) observing whether the approach implemented in the pedagogical intervention created favorable conditions for students' critical reflection and for valuing cultural, identity, and linguistic diversity; (4) documenting the educational materials produced throughout the research. This is a qualitative research study based on Critical Social Theory, conceived as an awareness-raising project aimed at transforming consciousness and subjectivities regarding sociolinguistic and sociocultural attitudes and perspectives in language teaching practices within multilingual contexts and situations. The methodology adopted was action research (Bell, 2008; Nunan, 2001), organized into cycles of planning, action, observation, and reflection. The study was conducted in the English Teaching Degree program at Rovuma University, involving 20 participants from eight Mozambican ethnic groups. The analysis of the results was based on content analysis techniques (Barlin, 2014) and theoretical references on critical interculturality (Walsh, 2009; Tubino, 2011), epistemic bilingualism (Pimentel da Silva, 2019), and the recovery and revitalization of ancestral knowledge (Pimentel da Silva, 2017). The research highlighted the importance of intercultural training for English teachers in Mozambique, emphasizing Mozambican proverbs as fundamental cultural expressions for valuing Bantu languages and fostering dialogue between cultures. The analysis of these proverbs also redefined the richness of the Bantu worldview, particularly regarding the social position of women. Furthermore, by encouraging critical reflection on cultural and linguistic identities, this approach makes learning more meaningful and aligned with students' sociocultural realities. In this sense, the thesis reaffirms the need to integrate Bantu languages and cultures into the English curriculum for teacher training in Mozambique, stressing the urgency of inclusive educational policies and training programs that promote linguistic and cultural equity, preserve and strengthen Bantu languages, and encourage continuous intercultural dialogue, ensuring a more just, inclusive, and representative education.

Keywords: Intercultural training. English teachers in Nampula. Mozambican proverbs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica das onze províncias Moçambicanas.....	34
Figura 2 – Rapazes durante os ritos de iniciação em Moçambique.....	42
Figura 3 – Retratos das danças Xigubo (1), Marrabenta (2) e Muthini (3).....	45
Figura 4 – Retratos das danças Mapiko (1), Tufo (2) e Nyau (3).....	45
Figura 5 – Material didático à luz da metáfora conceptual.....	138
Figura 6 – Projeções metafóricas para Mulher.....	140
Figura 7 – Atividades de ensino sobre a configuração simbólica de provérbios.....	143
Figura 8 – Material didático sobre núcleo familiar Bantu e Britânica.....	167
Figura 9 – Categorias de filiação Inglesa.....	181
Figura 10 – Material didático sobre a nomenclatura centrada em vínculos biológicos.....	182
Figura 11 – Material didático sobre conceito de tempo nas culturas Bantu e Ocidental.....	189
Figura 12 – Projeções culturais do tempo: o Sol e o Relógio nas culturas Bantu e Ocidentais.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Línguas faladas em Moçambique.....	38
Quadro 2 – Guião da atividade: diálogo entre as relações de parentesco Bantu e Britânica.....	115
Quadro 3 – Perfil dos (as) participantes do estudo.....	121
Quadro 4 – Atividade sobre relação de parentesco Makhuwa.....	168
Quadro 5 – Categorias de filiação Makhuwa.....	171
Quadro 6 – Atividade sobre relação de parentesco Britânica.....	180
Quadro 7 – Estrutura canônica ocidental colonial.....	199
Quadro 8 – Estrutura Bantu.....	200
Quadro 9 – Classes nominais e prefixos nominais.....	203
Quadro 10 – Estrutura noinal singular e plural na língua Changana.....	204
Quadro 11 – Categorias emergentes das entrevistas.....	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Congresso Nacional Africano
ELT	Inglês Língua Estrangeira
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INE	Instituto Nacional de Estatística
LP	Língua Portuguesa
MDM	Movimento Democrático de Moçambique
ONU	Organização das Nações Unidas
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UniRovuma	Universidade Rovuma
ZANU-PF	União Nacional Africana do Zimbábue – Frente Patriótica

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	8
AGRADECIMENTOS	9
INTRODUÇÃO.....	19
1. PANORAMA POLÍTICO, LINGUÍSTICO E CULTURAL DE MOÇAMBIQUE	33
1.1 Notas breves sobre a situação política.....	33
1.2 Diversidade de povos: um retrato sociolinguístico	36
1.3 Contexto cultural de Moçambique: uma jornada de tradições	40
1.4 A formação de professores de Inglês na Universidade Rovuma	46
1.4.1 Interrogando o currículo	47
1.4.2 A Abordagem Intercultural no Currículo de Inglês	51
1.4.3 A Abordagem Intercultural nas Competências do Currículo de Inglês	53
1.4.4 A Interculturalidade nos Planos de Estudo	56
2. INTERCULTURALIDADES: DISTINTOS SABERES E PROBLEMATIZAÇÕES CONCEITUAIS	78
2.1 Concepções Sul-Americana de Interculturalidade	78
2.2 Perspectivas Moçambicanas da Interculturalidade.....	86
2.3 Educação linguística intercultural	89
2.4 Educação Intercultural Bilíngue e Plurilíngue em Perspectiva Epistêmica	94
3. ABORDAGEM INTERCULTURAL OS PROVÉRBIOS BANTU MOÇAMBICANOS ..	98
3.1 Interculturalidade: Conceito e significado dos provérbios	98
3.2 Os provérbios como marca da cosmopercepção intercultural moçambicana.....	100
3.3 Os provérbios no ensino da língua inglesa: Um caminho para a formação intercultural .	102
4. PERCORRENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS E CICLOS DE AÇÃO: RECONHECENDO E VALORIZANDO O(A) "OUTRO(A)".....	104
4.1 Contextualização da metodologia adotada na ação pedagógica.....	105
4.2 O lugar da pesquisadora: uma travessia intercultural e decolonial	108

4.3 Contexto da Pesquisa.....	111
4.4 A jornada formal da pesquisa.....	113
4.5 Perfil sociolinguístico dos(as) participantes	120
4.6 A diversidade do corpo-voz-narrativa na sala de aula	123
5. A INTERSECÇÃO DE CULTURAS E SABERES: OS PROVÉRBIOS MOÇAMBICANOS COMO PONTE ENTRE LÍNGUAS.....	126
5.1 Metáforas que enlaçam sabedoria sobre a mulher em culturas Bantu moçambicanas	127
5.1.1 Os provérbios nas culturas Bantu moçambicanas	131
5.1.2 Configuração simbólica nos provérbios	142
5.2 Explorando a Interculturalidade no Ensino de Inglês em Moçambique: Diálogos sobre Relações de Parentesco entre as Culturas Makhuwa e Britânica	166
5.2.1 Semelhanças e diferenças entre as culturas Makhuwa e Britânica	185
5.3 Conceitos de Tempo nas Culturas Bantu e Ocidentais	188
5.3.1 Conceito de Tempo nas Cosmopercepções Bantu: O Sol como Relógio Natural	190
5.3.2 Ressignificando o Tempo: Construindo uma Educação Intercultural	194
5.4 Sabedoria e Espiritualidade da Mulher Bantu	195
5.5 Estrutura Linguística e semântica dos provérbios moçambicanos	198
5.5.1 Sujeitos indefinidos ou impessoais.....	206
5.5.2 Os sujeitos genéricos:	200
5.5.3 Os sujeitos simbólicos:	200
5.6 Análise das Entrevistas: Percepções dos(as) Participantes sobre a Ação Pedagógica.....	209
5.6.1 Emergência de Estudantes Reflexivos e Críticos	212
5.6.2 Expansão do Conhecimento e Resgate de Saberes.....	213
5.6.3 Multiplicidade de Fontes Culturais e Plurilinguismo Epistêmico na Aprendizagem....	214
5.6.4 Interculturalidade como Paradigma Inovador	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
Limitações do Estudo	222
Sugestões para Pesquisas Futuras.....	222

ANEXOS	235
APÊNDICES	260
APÊNDICE A.....	261
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTES).....	261
APÊNDICE B.....	262
PERGUNTAS PARA ENTREVISTA APÓS A AÇÃO PADAGÓGICA INTERCULTURAL	262
APÊNDICE C	256
PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS	256

INTRODUÇÃO

Moçambique é um país caracterizado por sua diversidade pluriétnica, pluricultural e plurilíngue. Composto por três grandes regiões Sul, Centro e Norte, cada uma delas reflete um mosaico de povos, culturas, religiões, etnias e línguas. Essa diversidade resulta da convivência histórica entre povos Bantu, bem como influências dos árabes, indianos, chineses, portugueses, ingleses, franceses, belgas, entre outros. Como consequência dos grandes movimentos migratórios dos últimos tempos, introduziram-se também outras línguas africanas de países como Burundi, Nigéria, Somália, Sudão, República Democrática do Congo e Ruanda, embora a sua identificação e dimensão careçam ainda de estudos e sistematização (Chimbutane, 2022).

De acordo com o Censo 2017, essa diversidade linguística se reflete no fato de que, embora o Português seja a língua oficial, apenas 16,8% da população o indicou como língua materna, enquanto a maioria se comunica em línguas nacionais de origem Bantu (INE, 2019). Entre estas, destacam-se 19 línguas já padronizadas pelo Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO): Emakhuwa, Xichangana, Ciwutee, Cimanyika, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cindawu, Xizronga, Gitonga, Kimwani, Ximakonde, Ciyaawo, Citshwa, Cicopi, Echuwabo, Cibalke, Ekoti, Elomwe (Ngunga et al., 2022). Essa pluralidade é complementada pela Língua Moçambicana de Sinais, por línguas de origem europeia, como Inglês e Francês, e por línguas asiáticas, entre as quais se destacam Hindí, Gujarati, Memoni, Urdu, Árabe e Mandarim.

Nesse contexto, a cultura Bantu atua como uma força unificadora, promovendo uma identidade comum entre as comunidades. Contudo, o Português, legado da colonização (1498-1975), é a língua oficial do país e o principal idioma de instrução formal, enquanto o Inglês ocupa um lugar de destaque como principal língua estrangeira em Moçambique, sendo amplamente utilizado em contextos de diplomacia e comércio internacional.

Apesar do reconhecimento da diversidade linguística, o Português permanece como a única língua de ensino e uso obrigatório nas instituições públicas. Historicamente, as línguas Bantu em Moçambique não foram devidamente valorizadas, permanecendo, por muito tempo, relegadas a um papel secundário. Seu uso limitou-se, em grande parte, a algumas esferas específicas, como a instrução religiosa, a comunicação informal no seio familiar e comunitário, e, mais recentemente, a certas iniciativas pontuais na comunicação social, principalmente por meio de rádios comunitárias e provinciais. Embora também tenham alguma presença no espaço político, em assembleias provinciais, e na administração pública,

em campanhas de saúde, educação e processos eleitorais, essas ocorrências são isoladas e não configuram uma política linguística consolidada. Essa restrição decorre, em grande medida, da herança colonial e das políticas educacionais que priorizam o Português como única língua oficial, em detrimento da promoção efetiva das línguas Bantu. Embora as 19 línguas de origem Bantu padronizadas tenham sido incluídas em programas de educação bilíngue no ensino primário, essas opções permanecem limitadas e atuam apenas como suporte no processo de bilinguismo, preparando os(as) alunos(as) para o uso do Português a partir do 4º ano.

Em Moçambique, no contexto do bilinguismo de transição, o governo implementou o Programa de Educação Bilingue (PEB): Línguas Moçambicanas de origem Bantu L1/Português L2, com base no modelo transicional (INDE/MINED,¹ 2003, p. 31; p. 43-45). No entanto, o ensino bilíngue não está presente em todas as escolas do país, sendo a sua implementação feita de forma gradual e em estabelecimentos selecionados, muitas vezes rurais. Nesse programa, as línguas Bantu são utilizadas como meios de instrução apenas nos primeiros anos de escolaridade, desempenhando uma função de *scaffolding*² *languages* (Chimbutane, 2011, p. 53) em prol do Português, que é estabelecido como meio principal de instrução a partir do 4.º ano.

O ensino da língua inglesa em Moçambique inicia-se na 7ª classe, correspondente ao 1º ciclo do Ensino Secundário, e estende-se ao longo de todo o percurso do Ensino Secundário, com continuidade assegurada no Ensino Superior. No total, são contabilizados seis anos de aprendizagem formal da língua inglesa no subsistema de Ensino Geral. Cada aula possui a duração de 45 minutos e a carga horária semanal varia entre três e cinco aulas, conforme o nível de escolaridade. Importa destacar que a 7ª classe é a única etapa em que os(as) alunos(as) têm cinco aulas semanais, ao passo que, nas classes subsequentes, a frequência situa-se entre três e quatro aulas.

No ensino superior, a disciplina de Inglês é, em geral, lecionada no primeiro ou no segundo ano dos cursos de graduação. Contudo, no curso de Licenciatura em Língua Inglesa, o Inglês constitui a principal língua de instrução ao longo dos quatro anos de formação.

Apesar dos altos níveis de diversidade linguística, cultural e epistemológica que caracterizam Moçambique, na escola moçambicana prevalece o ensino centrado na língua, na cultura e na epistemologia de herança colonial, a portuguesa, em prejuízo das línguas e da

¹ Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação/ Ministério da educação

² Wood, Bruner e Ross (1976), citados por Cheyne e Tarulli (1996, p. 10), descrevem *scaffolding* como um “processo que capacita a criança ou principiante a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria acima de sua capacidade” real.

epistemologia Bantu moçambicana. A situação de pluralidade e de interculturalidade da sala de aula não é reconhecida e as práticas de ensino nas aulas de línguas estrangeiras não contemplam uma abordagem pedagógica que promova ou que potencialize a educação intercultural.

O cenário vivenciado nas salas de aulas em Moçambique é complexo, pois temos o Português como língua oficial, as línguas Bantu como as línguas maternas e as línguas estrangeiras, como o Inglês, o Francês. O enfoque, nesta tese, recai sobre o Inglês como língua estrangeira. Essas línguas são percebidas e abordadas nas aulas e na tese nas suas nuances corporal, linguística, sentimental, espiritual e cultural, se inter-relacionando no processo formativo.

A situação de sala de aula na escola moçambicana, portanto, requer uma prática pedagógica mais digna, mais plural, em que o ensino da língua inglesa, na perspectiva intercultural, ocupe o seu espaço de forma prioritária. Isto é, o ensino da língua inglesa deve assumir uma perspectiva intercultural e ocupar um lugar central no processo educativo, articulando-se com as línguas e culturas Bantu moçambicanas e promovendo diálogos, comparações e o reconhecimento da diversidade.

Para muitas famílias, a educação intercultural bilíngue, na perspectiva epistémica, é considerada uma ferramenta vital para a integração social e cultural, contribuindo para a coesão em uma sociedade heterogênea. Contudo, o sistema educativo atual apresenta barreiras que dificultam a implementação dessa abordagem.

As reflexões acerca de tais barreiras têm suas origens, motivações e contextualização enraizadas em minha prática docente no curso de Licenciatura em Formação Superior de Professores e Professoras da Universidade Rovuma, com foco específico no ensino de língua inglesa. Desde o início dessa jornada, essa tarefa me levou a questionamentos contínuos sobre o papel do ensino de línguas no contexto moçambicano, cujas respostas, ao menos nas formas provisórias em que consegui formulá-las ao longo desse percurso, orientaram e definiram o tom do que agora compartilho. Este processo reflete, assim, uma abordagem intercultural que integra as dinâmicas locais com as necessidades de uma educação globalizada, sem perder de vista as especificidades culturais e linguísticas do nosso contexto.

Desde as minhas primeiras interações com o plano estratégico do Ministério da Educação e Cultura, bem como com o currículo vigente na Universidade Rovuma, experimentei uma sensação de desconforto e indignação, provocada por um fenômeno que

venho observando ao longo da minha trajetória. Refiro-me ao que chamo de "bantucídio"³, um conceito que se alinha ao que Mbembe (2007) descreve como a "colonialidade do saber" em seus estudos sobre epistemologias africanas. Mbembe denuncia a marginalização dos saberes locais nos currículos de instituições educacionais pós-coloniais. Da mesma forma, Castiano (2019), filósofo moçambicano, também enfatiza a necessidade de descolonizar o conhecimento e de integrar os saberes tradicionais no currículo, para que este reflita a realidade cultural e social das comunidades africanas.

Essa reflexão revela a urgência de uma educação que valorize e preserve as epistemologias locais, resgatando as tradições culturais das comunidades moçambicanas e africanas, ao mesmo tempo que desafia os padrões eurocêntricos que ainda predominam no sistema educacional.

O Plano Estratégico do Ministério da Educação e Cultura 2020-2029 (Moçambique, 2020) estabelece, como visão para Moçambique, a formação de cidadãos(as) com conhecimentos, habilidades e valores culturais, morais, cívicos e patrióticos, preparados para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e adaptada às transformações globais. Sua missão é implementar um sistema educacional nacional inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida.

De facto, os princípios de inclusão, equidade e valores culturais presentes no plano reconhecem a importância de resgatar a cultura autóctone dos(as) alunos(as), mas falham na sua aplicação prática. Não se observa, na implementação do plano, uma estratégia clara que integre os saberes culturais nacionais no currículo, na produção de material didático ou na formação de professores(as) sobre diversidade cultural. O currículo atual não desafia as estruturas existentes para eliminar a distância entre as culturas locais e eurocêntricas, nem promove uma harmonização das culturas que, muitas vezes, estão em oposição no contexto educacional. Essa lacuna reflete uma oportunidade perdida de construir uma educação verdadeiramente intercultural, que valorize e reconheça as múltiplas identidades culturais de Moçambique enquanto prepara os(as) alunos(as) para um mundo globalizado.

No contexto da formação de professores(as) de Inglês na Universidade Rovuma em Nampula, o plano curricular apresenta poucas iniciativas destinadas a tornar as salas de aula mais acolhedoras e inclusivas. Essa limitação perpetua a desconexão entre o ensino e as culturas locais. Embora o currículo de formação de professores(as) de Inglês na Universidade

³ marginalização ou destruição sistemática dos saberes, práticas e epistemologias Bantu nas esferas educacional, política e social.

Rovuma contemple o respeito à diversidade e à valorização das línguas moçambicanas, há uma necessidade evidente de integrar esses objetivos de forma prática e efetiva no desenvolvimento curricular.

Apesar das referências à importância da diversidade cultural, das culturas e das línguas locais, a implementação de uma educação intercultural requer uma formação docente mais abrangente, que inclua:

- disciplinas em línguas Bantu ou conteúdos que abordem diretamente as culturas locais e suas interações, mesmo em um contexto de vasta diversidade étnica e linguística;
- análise crítica dos aspectos sociais e culturais Bantu e sua aplicação no ensino do inglês;
- formação prática de professores(as), voltada para a abordagem da interculturalidade na sala de aula;
- desenvolvimento de recursos e estratégias específicas, que fomentem o diálogo intercultural.

Somente por meio dessas ações, o currículo poderá ultrapassar o reconhecimento teórico e estabelecer uma prática pedagógica efetiva, que valorize e celebre a diversidade cultural moçambicana.

Entretanto, os(as) professores(as) moçambicanos(as) de língua inglesa não estão sendo preparados(as) para reconhecer e promover a relevância das línguas Bantu e suas epistemologias nas práticas de ensino. Assim, o ensino do Inglês ocorre sem considerar a identidade cultural dos(as) alunos(as) e, muitas vezes, reforça a ideia de que o Inglês é superior às línguas Bantu de Moçambique, perpetuando desigualdades culturais no ambiente educacional.

Para transformar essa realidade, é essencial que os(as) professores(as) em formação para o ensino da língua inglesa compreendam a complexidade dos contextos sociais, linguísticos e culturais que envolvem tanto as línguas de ensino quanto as línguas maternas dos(as) alunos(as). Uma formação intercultural promove a identidade crítica dos(as) docentes, despertando sua consciência intercultural para conectar os saberes socioculturais e linguísticos dos(as) alunos(as) no ensino da língua inglesa.

Em Moçambique, diversas pesquisas abordam a interculturalidade no ensino de línguas, como a língua portuguesa (Laisse, 2015), a língua francesa (Pedro, 2018) e a língua inglesa (Maciel, 2007), entre outros trabalhos. O estudo de Laisse (2015) analisa se o corpus literário obrigatório para os(as) alunos(as) do 11º e 12º ano do Ensino Secundário Geral (ESG) moçambicano promove a interculturalidade, considerando a diversidade étnica do país. O

estudo conclui que o corpus atual tem limitações nesse aspecto e propõe um cânone literário multicultural como alternativa. Pedro (2018) investiga como a abordagem intercultural é aplicada no ensino do Francês como língua estrangeira em Moçambique. O estudo argumenta que a competência intercultural deve ser um componente essencial da aprendizagem de línguas. Por sua vez, Maciel (2007) argumenta que professores(as) de Inglês em Moçambique devem ser preparados para incorporar narrativas orais Bantu no ensino da língua. O estudo enfatiza como a análise dos valores culturais e a tradução dessas narrativas para o Inglês podem enriquecer o ensino da língua estrangeira.

Infelizmente, a falta de políticas educacionais inclusivas faz com que, mesmo após meio século de descolonização, as salas de aula em Moçambique ainda não sejam acolhedoras para alunos(as) moçambicanos(as) que têm suas línguas e culturas consideradas inferiores às línguas portuguesa e inglesa. Essa constatação levou ao questionamento sobre a pertinência da abordagem intercultural que contextualizasse as línguas e culturas moçambicanas no ensino da língua inglesa na escola moçambicana, e foi isso que me propus a fazer.

Diante da problemática apresentada, promovi uma ação pedagógica baseada em um tema contextual os provérbios moçambicanos nas aulas de língua inglesa do Ensino Superior de formação docente, com uma turma de 20 alunos(as) do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês na Universidade Rovuma, provenientes dos grupos étnicos do Centro, Norte e Sul de Moçambique, pertencentes a oito etnias diferentes: Emakhuwa, Ximakonde, Cinyungwe, Xitewe, Cisena, Echuwabo, Xichangana, Cicopi e Xizronga. Para tanto, parti da premissa de que a sala de aula é intercultural, justificando, portanto, a reflexão dos aspectos socioculturais.

A ação pedagógica implementada possibilitou não apenas a sistematização e ampliação do conhecimento sociocultural, mas também a valorização das línguas Bantu no ensino da Língua Inglesa, contribuindo para a preservação e revitalização da diversidade cultural das tradições Bantu, portuguesa e inglesa. Ao destacar os provérbios moçambicanos como expressões culturais, a ação evidenciou a cosmopercepção Bantu, especialmente no que se refere à posição social da mulher, e fomentou reflexões críticas sobre identidades culturais e linguísticas, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos(as) alunos(as). A análise reforça a urgência de integrar línguas e culturas Bantu ao currículo de Inglês e de desenvolver políticas e programas de formação docente que promovam equidade linguística, preservem as línguas Bantu e estimulem o diálogo intercultural, fortalecendo uma educação mais inclusiva, justa e representativa.

O ponto de partida é o pressuposto de que o mundo dos(as) alunos(as) e a sua experiência sociointercultural constituem a sala de aula e deveriam ser a principal referência ao selecionar temas e ao elaborar tarefas para as aulas (Neuner, 2003).

Na perspectiva de Lourenço (2020), a educação moçambicana e a africana tradicional representam, sem dúvida, a riqueza da interculturalidade, pois são os contos, provérbios que reconhecem a existência do outro; esta situação é notória nos seguintes adágios populares: “uma mão não lava a cara”; “o cágado não trepa a árvore por si”. Assim, a educação intercultural visa incluir os grupos minoritários promovendo, nesse contexto, o reconhecimento de outras culturas, línguas, bem como de outras opções de vida e de realização humana.

Nesse viés, Laisse (2022, p. 86), escritora, crítica de literatura e docente universitária moçambicana, no seu livro “O entre margens: Diálogo intercultural e outros textos”, apresenta um conjunto de crónicas, músicas, provérbios e outros tipos de textos moçambicanos que falam sobre interculturalidade, sobre as experiências que nós alunos(as), professores(as) podemos trocar como pessoas de culturas diferentes para fomentar o princípio da humanidade, de cuidar do outro.

A ação pedagógica, prática intercultural na sala de aula de língua inglesa virada para o uso dos provérbios moçambicanos, preocupou-se em unir as premissas subjacentes nas línguas Bantu, identificando diferenças e similitudes socioculturais nas diferentes línguas, culturas e etnias, desenvolvendo, dessa forma, novas formas de entendimento cultural e intercomunicação que podem ser úteis no fortalecimento, no reconhecimento e na preservação das línguas nacionais.

Além dessa premissa, partimos do pressuposto que os provérbios moçambicanos refletem a interculturalidade, o património cultural Bantu: os provérbios representam convenções socialmente estabelecidas dentro das comunidades moçambicanas, sujeitas a diferentes interpretações de acordo com o contexto sociogeográfico em que ocorrem. Os provérbios são reflexo do conhecimento e da competência comunicativa, linguística e cultural das várias comunidades etnolinguísticas Bantu.

O trabalho com os provérbios promove o resgate e as lembranças culturais e linguísticas dentro da sala de aula (Lima, 2011, p. 241). O estudo dos aspectos socioculturais nos provérbios vem, nesse momento, contribuir para o conhecimento das línguas Bantu, portanto, não é necessário apenas ter conhecimento do vocabulário, mas saber as sutilezas dos contextos em que as falas estão inseridas.

A prática intercultural na sala de aula de língua inglesa em Moçambique com pressupostos ligados aos provérbios moçambicanos reconhece o encontro entre as línguas Bantu, portuguesa e inglesa, como línguas de conhecimento, sem assimetria, para estabelecer diálogos epistêmicos. O conhecimento cultural, assim como o conhecimento das línguas Bantu e portuguesa são usados na prática do ensino da língua inglesa. Isto é, além do conhecimento cultural e linguístico da língua inglesa, os(as) alunos (as) constroem conhecimentos linguísticos e culturais das suas línguas maternas, maioritariamente de origem Bantu.

Assim se vai construindo o translinguajamento da prática na educação linguística intercultural. Nessa realidade, o bilinguismo se caracteriza como um encontro de conhecimentos de várias origens culturais (Pimentel da Silva, 2019, p. 8). Na educação intercultural, o bilinguismo epistêmico não se limita à competência linguística, mas constitui uma estratégia cognitiva e epistemológica que permite aos(às) alunos(as) mobilizar múltiplas línguas para acessar, construir e integrar conhecimentos de diversas origens culturais. Por meio do translinguajamento, ou seja, da prática intencional de alternar e combinar línguas em atividades de compreensão e produção de sentido, essa mobilização favorece uma prática transdisciplinar, conectando saberes acadêmicos, culturais e comunitários, e articulando dimensões linguísticas, históricas, sociais e culturais em um processo de aprendizagem mais amplo, crítico e significativo.

Nesse contexto, entende-se que a educação intercultural estabelece o equilíbrio entre vários saberes, desde os considerados científicos até aos mais corriqueiros epistêmicos Bantu patentes nos provérbios provenientes de comunidades moçambicanas consideradas minorizadas.

Nessa linha de pensamento, enfatizam Bizarro & Braga (2004, p. 60), ao indicarem que a escola atual deve promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco.

Numa sala de aula que se pauta pela prática intercultural, não existe uma cultura menor ou inferior à outra, não existe uma etnia superior às outras, os(as) alunos(as) reconhecem que a sua existência é mais significativa e rica quando existe um outro diferente.

Nesses termos, ao propormos a prática intercultural na sala de aula de língua inglesa, por meio do uso de provérbios, como estratégia de promoção e potencialização da interculturalidade, chamamos a atenção para a necessidade de uma educação plural e intercultural, entendida como um instrumento fundamental para o resgate e a construção do

acervo cultural e linguístico moçambicano, visando o respeito à diversidade social e a salvaguarda das línguas, das culturas e dos saberes nacionais.

Frente ao exposto, este estudo torna-se necessário e importante por estimular pesquisas sobre o uso dos provérbios e sobre o ensino intercultural na sala de aula de língua inglesa em Moçambique, tendo em vista que essa área ainda carece de estudos mais aprofundados com esse foco. Ademais, os provérbios, enquanto elementos linguísticos marcados pelo seu uso generalizado, são estruturas que, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista linguístico e epistemológico, possuem potencial como um importante contributo para a promoção do ensino intercultural das línguas.

A cultura é fruto da construção humana e deve ser um dos potenciais fortes na elaboração do currículo escolar, sobretudo, quando queira adaptar-se aos contextos nacionais e internacionais no ensino da língua estrangeira. Num estudo na área da cultura realizado por Delgado (1918), com o objetivo de analisar aspectos pedagógicos e culturais no ensino da língua inglesa, concluiu-se que os aspectos culturais nem sempre são analisados de forma crítica, o que faz com que os(as) alunos(as) não recebam uma preparação cultural adequada.

Sob a perspectiva e com a abordagem intercultural no ensino de língua inglesa como língua estrangeira, o uso dos provérbios contribui também para a salvaguarda das línguas, das culturas e dos saberes nacionais. As línguas Bantu não têm estatuto político oficial; segundo o artigo 9 da Constituição da República de Moçambique, elas foram promovidas ao património cultural, o que é insuficiente, pois fazem parte fundamental da cultura e da vida das pessoas.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral promover a abordagem intercultural nas aulas de Língua Inglesa, utilizando provérbios que evidenciam conflitos sociais, como a opressão feminina. Os objetivos específicos incluem: (1) verificar se a componente (inter)cultural da língua está contemplada no currículo e nos programas de ensino de Inglês na Universidade Rovuma (2) estabelecer um diálogo intercultural entre as línguas e os conhecimentos socioculturais inscritos nos provérbios; (3) observar se a abordagem implementada na intervenção pedagógica criou condições favoráveis para o desenvolvimento da reflexão crítica dos(as) alunos(as) e para a valorização da diversidade cultural, identitária e linguística; (4) documentar o material didático produzido ao longo da pesquisa.

A escolha por provérbios moçambicanos com recorte feminino decorre da necessidade de problematizar provérbios que reforçam desigualdades de gênero em Moçambique e de dar visibilidade a vozes historicamente silenciadas. Entre esses silenciamentos, destacam-se as mulheres moçambicanas, sobretudo em contextos rurais, onde estruturas patriarcais e

tradições legitimadas culturalmente restringem a presença feminina no espaço público e o acesso à educação.

Nasci, cresci e fui educada em uma sociedade marcada pelo patriarcado, na qual as relações entre homens e mulheres são reguladas por normas que definem quem pode falar, decidir e ocupar determinados espaços. Essas regras não se sustentam apenas em práticas sociais, mas também em discursos culturais legitimadores entre eles, os provérbios, que funcionam como instrumentos de transmissão intergeracional de valores, expectativas e hierarquias.

Em muitas famílias, o acesso à educação seguia uma lógica hierarquizada: primeiro os homens e, somente se houvesse condições, as mulheres. Essa ordem não era percebida como desigualdade, mas legitimada como “sabedoria ancestral”, sustentada por expressões populares que ensinavam que o lugar da mulher é a casa, o cuidado e a obediência. Tais provérbios circulavam como verdades culturais e naturalizavam a subalternização feminina.

Essas dinâmicas atravessam minha própria história. Testemunhei minha mãe ser impedida de continuar os estudos quando o marido anulou sua matrícula sem o consentimento dela. A sociedade não apenas silenciou diante desse ato, como reconheceu-o como legítimo, reforçando a ideia reiterada em provérbios de que a mulher está sob a autoridade do marido e não precisa ser consultada sobre decisões que dizem respeito à sua própria vida. Esse tipo de discurso cultural ensina que o saber da mulher é secundário ou dispensável.

Ao tomar conhecimento de uma associação de escritores que publicava poemas e narrativas, decidi apresentar minhas próprias produções ao diretor-geral, buscando espaço para publicação. Inicialmente, fui recebida com desconfiança: o diretor argumentou que eu não possuía “bagagem” suficiente no mundo da publicação, subestimando minhas capacidades literárias e o potencial das mulheres em ocupar esse espaço cultural. Essa reação inicial reflete padrões sociais mais amplos que tendem a marginalizar vozes femininas no campo literário, evidenciando como o patriarcado e a estrutura institucional definem quem é considerado produtor legítimo de cultura.

No entanto, após a leitura das minhas narrativas, tanto o diretor quanto o editor disseram: “afinal, ela sabe escrever”, reconhecendo a qualidade da minha escrita. Esse episódio evidencia a tensão entre preconceito estrutural e mérito individual: apesar de barreiras sociais e culturais que subestimam a mulher escritora, a prática efetiva a produção concreta de textos mostrou que essas normas podem ser contestadas.

Sob uma perspectiva intercultural, é fundamental problematizar os provérbios não como expressões meramente tradicionais, mas como artefatos de regulação social que

transmitem, naturalizam e perpetuam desigualdades. Analisá-los criticamente permite tensionar as fronteiras entre cultura e opressão, evidenciando como o patriarcado se inscreve nos corpos, nas práticas e na linguagem. Reconhecer essas marcas não significa rejeitar a cultura, mas interrogá-la a partir das vozes e experiências das mulheres que a habitam e a transformam.

Essa crítica encontra eco em autoras moçambicanas que refletem sobre a condição feminina nos sistemas socioculturais locais. Chiziane, ao pluralizar a experiência das mulheres moçambicanas, evidencia a ausência de representatividade simbólica e divina, afirmando:

Nós, mulheres, somos oprimidas pela condição humana do nosso sexo, pelo meio social, pelas ideias fatalistas que regem as áreas mais conservadoras da sociedade. Dentro de mim, qualquer coisa me faz pensar que a nossa sorte seria diferente se Deus fosse mulher. (Chiziane, 2013, p. 200)

Ao trazer esses elementos para o espaço pedagógico, a pesquisa não apenas analisa os provérbios como ferramentas culturais, mas também os problematiza como dispositivos que podem ser ressignificados no ensino intercultural, abrindo espaço para questionamento crítico, reconstrução identitária e reconhecimento das vozes femininas silenciadas pela tradição.

Esta tese expande as discussões iniciadas por outros pesquisadores em Moçambique, como o Pedro, (2018), Laisse (2015), Maciel (2007), entre outros trabalhos. Além de preencher lacunas existentes, como a falta de práticas pedagógicas para a preservação da herança linguística e sociocultural Bantu e a ausência de formação do(a) professor(a) sob a perspectiva de um ensino intercultural, aprofunda o debate sobre o ensino de Inglês a partir de uma abordagem intercultural crítica e do bilinguismo epistêmico. Ao incorporar os provérbios moçambicanos como loci político, linguístico e epistemológico na formação intercultural de professores(as) de Inglês, a pesquisa contribui para resgatar saberes tradicionalmente marginalizados no contexto educacional.

Para fundamentar os resultados da ação pedagógica, o arcabouço teórico apoia-se essencialmente na interculturalidade crítica, conforme os estudos de Wash (2009) e Tubino (2011), e na perspectiva do bilinguismo epistêmico, defendida por Pimentel da Silva (2019). Dessa forma, a tese questiona a hegemonia eurocêntrica no ensino de Inglês e propõe ressignificar o currículo com base nas epistemologias locais, promovendo um diálogo intercultural entre as línguas Bantu, portuguesa e inglesa que enaltece a diversidade de saberes e culturas.

A tese não apenas valoriza os provérbios como formas de expressão oral, mas os eleva à categoria de ferramentas epistemológicas, explorando sua função na construção do conhecimento e na mediação intercultural. Essa perspectiva inovadora dialoga com as teorias da interculturalidade crítica, do bilinguismo epistêmico e da colonialidade do saber, propondo uma reestruturação curricular que vá além da mera inclusão simbólica da cultura moçambicana, promovendo um ensino que reconheça a riqueza das línguas e tradições locais.

Outro diferencial do estudo está na análise das políticas educacionais moçambicanas, conectando a pesquisa aos desafios contemporâneos do ensino de línguas no país. Ao examinar como o ensino de Inglês pode integrar as realidades socioculturais locais, a tese propõe um modelo de formação docente que não apenas capacite professores(as) na língua-alvo, mas os sensibilize para o papel das línguas e culturas Bantu na construção de uma identidade educacional mais inclusiva e representativa.

Dessa forma, a tese representa um avanço significativo na pesquisa sobre ensino de línguas em Moçambique, fornecendo caminhos para uma educação que valorize o encontro entre saberes, reconheça a diversidade cultural e contribua para a desconstrução de paradigmas coloniais no ensino de Inglês. Além de contribuir para a preservação e valorização das línguas nacionais, essa abordagem favorece um ensino mais significativo do Inglês como língua estrangeira, conectando-o às realidades e identidades dos(as) alunos(as).

Para a construção da fundamentação teórica, discussão e problematização dos conteúdos documentados, procedeu-se a um levantamento bibliográfico amplo e sistemático. Vale ressaltar que, além de obras impressas consultadas, foram utilizadas diversas plataformas e bases de dados acadêmicas para o levantamento bibliográfico. Entre as principais fontes consultadas, destacam-se o Portal de Periódicos da CAPES, o Google Scholar (Google Acadêmico), bem como bases reconhecidas internacionalmente, como a SciELO, o ResearchGate, a ERIC (Education Resources Information Center) e o repositório de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Esses recursos foram fundamentais para garantir o acesso a produções científicas atualizadas e alinhadas aos objetivos desta investigação.

Para proporcionar ao leitor uma compreensão das razões subjacentes à organização deste trabalho, concluo esta introdução com uma descrição dos distintos capítulos que compõem a estrutura da tese. No primeiro capítulo, apresento elementos que facilitam a compreensão da situação histórica, cultural e linguística de Moçambique, abordando a convivência entre o Português e diversas línguas nativas, além da descrição do currículo e dos programas de ensino de Inglês na Universidade Rovuma, com o objetivo de verificar se a

componente (inter)cultural da língua está contemplada. A análise do currículo é necessária, pois esses documentos são essenciais para o estudo do processo de ensino e aprendizagem de uma língua em um contexto específico.

O segundo capítulo, intitulado “Interculturalidades: Distintos Saberes e Problematizações Conceituais”, explora concepções de interculturalidade e os diferentes posicionamentos relacionados a ela. A análise inclui a interculturalidade funcional, a interculturalidade crítica e sua função ideológica no sistema educativo. Apresento as contribuições de vários pesquisadores da América do Sul e de Moçambique, justificando minha escolha teórica e pedagógica como pesquisadora e professora, focando na interculturalidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

No terceiro capítulo, intitulado “Abordagem Intercultural Os Provérbios Bantu Moçambicanos”, realizo uma triangulação entre os principais temas da pesquisa: a interculturalidade presente nos provérbios, o enunciado proverbial como expressão da cosmopercepção de um povo no contexto intercultural moçambicano e o uso dos provérbios Bantu como um possível caminho para a formação intercultural de professores(as) de Inglês.

Nesse processo, serão discutidos os provérbios como expressões da interculturalidade, analisando sua função como veículos de comunicação cultural e de diálogo entre diferentes culturas. Além disso, será explorada a forma como os provérbios refletem a visão de mundo dos povos Bantu, conectando essa cosmopercepção ao contexto multicultural de Moçambique. Por fim, será abordado o uso dos provérbios no ensino de Inglês, destacando seu potencial como ferramenta para promover o diálogo intercultural e enriquecer a formação de professores(as) e alunos(as).

O quarto capítulo, “Percorrendo Caminhos Metodológicos e Ciclos de Ação: Reconhecendo e Valorizando o(a) Outro(a)”, detalha os fundamentos que guiaram a escolha da metodologia adotada. Utilizo a pesquisa-ação (Bell, 2008; Nunan, 2001), organizada em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, ancorando-a na teoria social crítica, concebida como um projeto de conscientização para transformar consciências e subjetividades em relação às atitudes e posturas sociolinguísticas e socioculturais em práticas de ensino de línguas em contextos e situações multilíngues. Após definir a metodologia, descrevo a implementação prática da proposta de trabalho.

No quinto capítulo, “A intersecção de culturas e saberes: os provérbios moçambicanos como ponte entre línguas”, documento e discuto as vivências culturais e linguísticas dos(as) alunos(as), durante a ação pedagógica, onde são explorados os provérbios moçambicanos que emergiram como loci político, linguístico e epistemológico na formação intercultural de

professores(as) de Inglês em Nampula, demonstrando como foram abordados os “Temas Contextuais” apresentados, os quais foram emergindo durante as trocas de conhecimento, incluindo-se, também, as produções plurilíngues dos(as) alunos(as).

Na conclusão, apresento minhas considerações finais sobre o caminho percorrido, as decisões tomadas e as possíveis implicações deste estudo para o futuro. Discuto por que a formação dos(as) professores(as) de Inglês deve estar situada numa abordagem intercultural bi/plurilíngue, capaz de promover um diálogo mais respeitoso e inclusivo com as epistemologias dos(as) alunos(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, destaco as limitações encontradas ao longo da pesquisa e proponho sugestões para estudos futuros que possam aprofundar e expandir os resultados aqui apresentados. O trabalho encerra com as referências bibliográficas utilizadas, seguidas por apêndices e anexos que contêm os instrumentos de pesquisa aplicados, oferecendo uma visão mais detalhada do estudo.

1

PANORAMA POLÍTICO, LINGUÍSTICO E CULTURAL DE MOÇAMBIQUE

Falar é existir absolutamente para o outro.

Frantz Fanon(1952)

Neste capítulo, apresenta-se um panorama abrangente de Moçambique, considerando os aspectos político, linguístico e cultural que moldam o contexto educacional e social do país. A análise visa fornecer uma base sólida para compreender os desafios e oportunidades presentes no ensino de línguas, especialmente na formação de professores de Inglês, destacando como a diversidade sociocultural e linguística influencia práticas pedagógicas e políticas educacionais.

A seção 1.1, Notas breves sobre a situação política, explora os principais marcos históricos e o contexto político contemporâneo de Moçambique, enfatizando como decisões governamentais e dinâmicas institucionais impactam o sistema educativo e a gestão escolar.

A seção 1.2, Diversidade de povos: um retrato sociolinguístico, aborda a complexa composição étnica e linguística do país, identificando os principais grupos bantu, suas línguas maternas e a interação com a língua portuguesa como língua oficial. Essa diversidade constitui o pano de fundo para o desenvolvimento de políticas linguísticas e para a prática educativa em contextos plurilíngues.

A seção 1.3, Contexto cultural de Moçambique: uma jornada de tradições, analisa a riqueza cultural do país, incluindo costumes, práticas comunitárias, manifestações artísticas e religiosas, mostrando como o patrimônio cultural influencia a vida quotidiana e a educação, especialmente no que se refere à preservação e valorização das culturas locais nas escolas.

Por fim, a seção 1.4, A formação de professores de Inglês na Universidade Rovuma, examina o currículo do curso de formação docente em língua inglesa, a fim compreender em que medida ele contribui para a formação intercultural de futuros(as) professores(as).

1.1 Notas breves sobre a situação política

Moçambique é uma nação localizada na costa oriental da África Austral, abrangendo uma área de aproximadamente 800.000 km². A República de Moçambique compartilha fronteiras geográficas com a Tanzânia ao norte, Malawi, Zâmbia e Zimbábue ao noroeste,

África do Sul e Suazilândia ao sul, enquanto a costa sudeste e nordeste é banhada pelo Oceano Índico.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE) de Moçambique, a população estimada para o ano de 2025 é de 34.090.466 habitantes, distribuídos por 129 distritos e 11 províncias: Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo-cidade, conforme se vê pela Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Distribuição geográfica das 11 províncias Moçambicanas.



Fonte: <https://www.researchgate.net/publication/337853527> Lheismo no Português de Moçambique Lheism in the Portuguese of Mozambique. Acesso em: 12 dez. 2023.

Moçambique, assim como outros países africanos, carrega consigo um contexto social, histórico e político marcado pela exploração portuguesa e pela guerra civil. Após uma década de luta armada de libertação nacional liderada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Moçambique conquistou sua independência política em 25 de junho de 1975. Essa conquista resultou de negociações entre a FRELIMO e o Governo Português no Acordo de Lusaka assinado em 7 de setembro de 1974, culminando na formação da República Popular de Moçambique.

No âmbito deste acordo, constitui-se um Governo de Transição, liderado por Joaquim Chissano, composto por ministros designados pelo governo Português e outros indicados pela

FRELIMO. A representação da soberania portuguesa ficou a cargo do Almirante Victor Crespo na função de Alto-comissário (Chichango, 2009, p.5).

O governo da FRELIMO adotou uma estratégia para a transformação socialista da sociedade moçambicana. Até ao final da década de 80, o governo implementou extensos programas nas áreas de educação, saúde e habitação.

No entanto, os empreendimentos para a reconstrução nacional não se solidificaram, os conflitos internos e as divergências políticas desencadearam a Guerra Civil que eclodiu em 1976, um ano após a independência, envolvendo a FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), liderada por Afonso Dhlakama. Segundo De Brito (2016, p. 27), esta última foi criada sob a influência dos governos vizinhos da Rodésia (atual Zimbábue) e do regime de apartheid da África do Sul, como retaliação à ajuda do Moçambique aos movimentos nacionalistas desses dois países, particularmente o movimento nacionalista União Nacional Africana do Zimbábue – Frente Patriótica ZANU-PF e o Congresso Nacional Africano (ANC) da África do Sul, respectivamente. A guerra persistiu até 1992, quando o Acordo Geral de Paz foi assinado em Roma, encerrando os conflitos e estabelecendo as bases para a reconciliação nacional.

Os impactos da Guerra Civil foram devastadores, resultando em desestabilização econômica, miséria e desolação, com mais de um milhão de mortos, inúmeros amputados devido a minas terrestres e deslocamento massivo da população. Com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), o desarmamento das tropas beligerantes foi realizado pela Operação das Nações Unidas em Moçambique (ONUMOZ), culminando na formação de um exército unificado e na realização das primeiras eleições gerais e multipartidárias em 1994, resultando na vitória do partido FRELIMO.

A fase pós-acordo de paz testemunhou esforços de reconstrução e reconciliação em Moçambique. Apesar das dificuldades, as primeiras eleições multipartidárias em Moçambique tiveram lugar de 27 a 29 de outubro de 1994, com a participação de 12 partidos políticos e duas coligações, concorrendo nas legislativas, e 12 candidatos à presidência, concorrendo ao cargo de Presidente da República (Honwana, 1996, p. 37). A FRELIMO, liderada por Joaquim Chissano, emergiu como a grande vencedora.

Contudo, foram apontadas irregularidades nas eleições, levando a RENAMO a rejeitar os resultados e promover manifestações em todo o país. A comunidade internacional interveio para resolver o impasse, concluindo que as eleições foram livres e justas. A FRELIMO e seu candidato presidencial conquistaram a vitória com 44,33% e 53,3% dos votos, respectivamente, enquanto a RENAMO foi o segundo partido mais votado, obtendo 37,78%,

e Afonso Dhlakama foi o segundo candidato presidencial mais votado, com 33,73%. Apenas a Coligação (União Democrática) conseguiu superar a barreira de 5% estabelecida pela Lei Eleitoral, garantindo a eleição de membros para a Assembleia da República (Honwana, 1996, p. 37).

A FRELIMO tem estado no poder desde a independência, marcando a transição em 2005, quando Armando Guebuza sucedeu a Chissano, seguido por Filipe Nyusi em 2014, mas observa-se também um crescimento e fortalecimento do Movimento Democrático de Moçambique (MDM), partido de oposição fundado em 2009 e liderado por Daviz Simango, originado a partir de uma dissidência da RENAMO.

A segunda metade da década de 2010 trouxe desafios significativos, incluindo surtos de violência armada, questões de corrupção e governança, impactando a estabilidade política e social. Em 2023, Moçambique enfrenta desafios multifacetados, incluindo questões de segurança, desenvolvimento econômico, governança e reconciliação social. A capacidade do governo de abordar essas questões moldará o futuro do país, embora eventos subsequentes possam ter impactado a situação política desde a última atualização em janeiro de 2023.

1.2 Diversidade de povos: um retrato sociolinguístico

A situação linguística em Moçambique é caracterizada pela presença de uma notável diversidade de povos e línguas. Nesse contexto, à semelhança da maioria dos países africanos, é possível afirmar que Moçambique é uma nação caracterizada pela diversidade linguística. Isso evidencia-se pela coexistência do Português com uma variedade de línguas nativas, todas pertencentes à ampla família linguística Bantu.

Rego (2012) descreve o país como um intrincado mosaico de povos, culturas, religiões, etnias e línguas. Esse cenário é o resultado da convivência de diversos grupos autóctones, como khoi-khoi e san, que coexistiram com povos Bantu, persas (árabo-swahilis), árabes, indianos, chineses, portugueses, ingleses, franceses, belgas e outros, todos contribuindo para a rica tapeçaria cultural de Moçambique.

As Línguas Moçambicanas estão distribuídas pelo país, sendo enquadradas em quatro zonas (G, P, N, S) e oito grupos, referentes à classificação de Guthrie (1967-1971), nomeadamente: Zona G, Grupo G40 (Swahili); Zona P, Grupo P20 (Yao) e Grupo P30 (Makhuwa-Lomwe); Zona N, Grupo N30 (Cewa-Nyanja) e Grupo N40 (Nsenga-Sena); e Zona S, Grupo S10 (Shona), Grupo S50 (Tswa-Ronga) e Grupo S60 (Copi).

Cada grupo linguístico apresenta um conjunto de línguas que compartilham traços fonéticos e gramaticais comuns, apresentando um elevado nível de inteligibilidade mútua. Em

outras palavras, os falantes de cada grupo conseguem se comunicar entre si com relativa facilidade.

É relevante mencionar que algumas das línguas Bantu faladas em Moçambique têm uma natureza transfronteiriça, o que implica variações ortográficas significativas em diferentes obras publicadas por autores nacionais e internacionais. Essas divergências refletem não apenas a diversidade linguística, mas também os desafios de padronização e registro acadêmico, impactando a pesquisa, o ensino e a valorização dessas línguas no contexto educacional. O Ximakonde, Kimwani e Swahili são idiomas falados tanto em Moçambique quanto na Tanzânia; Ciyaawo é falado em Moçambique, Tanzânia e Malawi; o Cinyanja é falado em Moçambique, Malawi e Zâmbia; o Cimanyika é falado em Moçambique e Zimbábue; e o Xichangana é falado em Moçambique, África do Sul e Suazilândia.

Os estudos sobre a situação linguística de Moçambique desenvolvidos de 1975 à atualidade não são unânimes em relação ao número de línguas moçambicanas faladas no país. Os números propostos variam entre oito e 44 línguas moçambicanas (Ngunga, 2014). Ainda assim, a verdade indiscutível é que a maioria das Línguas Moçambicanas apresenta uma riquíssima diversidade em termos de variantes ou dialetos. Conforme os dados do INE (2019), as línguas faladas em Moçambique são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Línguas faladas em Moçambique

Ord.	Classificação de Guthrie (1967-71)	Grupo (Guthrie 1967-1971)	Províncias	Nº de falantes (Censo / 2007)	Nº de falantes (Censo / 2017)
1.	G42 Swahili	G40 Swahili	Cabo Delgado	15.255	26.261
2.	G45 Mwani		Cabo Delgado	77.915	88.035
3.	P23 Makonde	P20 Yao	Cabo Delgado	268.910	58.984
4.	P21 Yao		Niassa	314.796	433.790
5.	P31 Makhuwa	P30 Makhuwa – Elomwe	Cabo Delgado Niassa, Nampula e Zambézia	4.097.788	5.813.083
6.	P32 Lomwe		Nampula, Zambézia	1.136.073	1.574.237
7.	P34 Chuwabu		Zambézia	716.169	1.050.696
8.	P31C Lolo		Zambézia		73.003
9.	P35 Koti		Nampula	60.771	57.423
10.	N31 Nyanja	N30 Cewa-Nyanja	Niassa e Tete	903.857	1.790.831
11.	N43 Nyungwe	N40 Nsenga- Sena	Tete	475.292	488.235
12.	N44 Sena		Sofala e Manica	1.218.337	1.578.164
13.	S13a Manyika	S10 Shona	Manica	133.961	137.310
14.	S13b Tewe		Manica	259.790	200.849
15.	S15a Ndau		Sofala e Inhambane	702.464	836.038
16.	N45 Balke		Manica	112.852	127.140
17.	S10 Shona		Tete	35.878	48.811
18.	S51 Tshwa	S50Tswa-Ronga	Inhambane	693.386	836.644
19.	S53 Changana		Gaza e Maputo	1.660.319	1.919.217
20.	S54 Rhonga		Maputo	235.829	273.441
21.	S61 Copi	S60 Copi	Inhambane e Gaza	303.740	227.652
22.	S62 Tonga		Inhambane	227.256	194.643
23.	Língua de sinais		Todo o país	7.503	4.173
24.	Português		Todo o país	1.693.024	3.686.890
25.	Outras línguas estrangeiras		Todo o país	310.259	112.385
26.	Línguas desconhecidas		Todo o país		407.927

Fonte: Adaptada a partir de Ngunga (2014); Ngunga & Bavo (2011) e INE (2019).

Segundo Timbane (2017), além das línguas mencionadas anteriormente, é relevante incluir as línguas de origem asiática trazidas por imigrantes e comunidades que se estabeleceram nas principais capitais provinciais de Moçambique, engajando-se em atividades comerciais. Estas línguas incluem o Gujarati, o Memoni, o Hindi, o Urdu e o Árabe. Esta diversidade linguística confirma a natureza multiétnica e multilíngue de Moçambique.

A política linguística escolar moçambicana, por sua vez, evoluiu em resposta à dinâmica sócio-política, econômica e cultural que o país experimentou ao longo do tempo. Inicialmente, adotou uma abordagem monolingüística, concentrando-se na promoção e incentivo da Língua Portuguesa (LP), legitimada como língua oficial.

Após a independência nacional em 1975, a LP tornou-se automaticamente a língua oficial e única de ensino, de uso obrigatório na educação e em instituições públicas, contudo, a maior parte da população tem como língua materna línguas Bantu, como o Emakhuwa, Xichangana, Cisena, entre outras. Isso caracteriza uma política linguística exoglóssica, pois a língua oficial não é a primeira língua da maioria dos falantes, mas sim uma língua herdada do período colonial. Esse *status* como língua de unidade nacional foi estabelecido como estratégia do Estado Moçambicano para consolidar a coesão entre os moçambicanos, facilitar a comunicação internacional e a transmissão do conhecimento científico.

Posteriormente, houve a adoção de uma estratégia de bilingüismo eurocentrista (exógeno), incorporando além da LP, as línguas inglesa e francesa no Sistema Nacional de Educação (SNE). A partir da primeira década dos anos 2000, a política linguística escolar em Moçambique passou a integrar as línguas Bantu moçambicanas como meios de instrução no processo de bilingüismo de transição e de aprendizagem na educação formal.

Neste movimento, de apropriação e adaptação do Português em Moçambique, observa-se o surgimento de uma nova variedade dessa língua, não originária da Europa, mas sim uma variante moçambicana, caracterizada por suas próprias particularidades resultantes de modificações nos diversos níveis de análise linguística.

De acordo com Dias (2009, p. 410), a língua portuguesa em Moçambique é caracterizada como uma “hibridização cultural e linguística”, sendo significativamente moldado pelas línguas Bantu e pela rica herança cultural africana. Além disso, a autora argumenta que a escola enfrenta dificuldades em desempenhar o papel de “guardiã e difusora da norma europeia”, uma vez que os valores linguísticos e culturais incorporados no cotidiano dos(as) alunos(as) não coincidem com os princípios ensinados na instituição escolar.

É impossível ignorar tais transformações na situação linguística de Moçambique, como argumenta Brito (2013), sem refletir sobre como essas alterações influenciam a comunicação no contexto moçambicano:

a diversidade etnolinguística que caracteriza o atual espaço moçambicano precisa considerar o uso das diferentes línguas (locais, Português e línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês) que os indivíduos praticam nas variadas situações de interação comunicativa, reconhecendo os papéis sociais que a língua portuguesa e as autóctones desempenham, como resultado da sua incorporação nas atividades sociais ocorrentes em Moçambique (Brito, 2013, p.119).

Embora o Inglês desempenhe um papel central nas relações internacionais, no comércio e no sistema educacional, outras línguas estrangeiras também circulam em contextos específicos. Entre elas, destacam-se o Francês, cuja relevância se deve à proximidade geográfica com países francófonos da África Austral; o Árabe, presente sobretudo em comunidades muçulmanas e contextos religiosos; e línguas de origem asiática, como Hindi, Gujarati, Urdu e Memoni, utilizadas por comunidades de origem indiana. Mais recentemente, o Mandarim tem ganhado espaço em função do fortalecimento das relações diplomáticas e econômicas com a China. Esse cenário confirma que Moçambique é um espaço plurilíngue, onde o Português, as línguas Bantu e diferentes línguas estrangeiras interagem de maneira dinâmica, evidenciando a necessidade de uma abordagem educacional sensível à diversidade linguística.

A diversidade linguística evidenciada pelos dados mencionados aponta para a urgente necessidade de traçar políticas linguísticas que valorizem as línguas e culturas das massas nos serviços públicos e em outros contextos oficiais, incluindo o processo de ensino e aprendizagem. Essas línguas, usadas pela maioria da população, são os principais veículos de transmissão de costumes, tradições, músicas e toda a riqueza da vida cotidiana para as futuras gerações. Dessa forma, é fundamental implementar práticas de letramento que favoreçam o pluralismo linguístico e epistemológico, promovendo e fortalecendo as línguas Bantu de Moçambique. Isso implica a capacidade de comparar as diferenças e semelhanças entre culturas, valorizando as expressões culturais próprias e promovendo o diálogo entre os grupos culturais Bantu e a língua inglesa, sem desmerecer ou inferiorizar as línguas Bantu.

1.3 Contexto cultural de Moçambique: uma jornada de tradições

Moçambique é um país marcado por uma impressionante diversidade cultural, resultado de sua rica história e da coexistência de mais de 60 grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, línguas e práticas. A vasta geografia do país, que vai desde o litoral do

Oceano Índico até o interior montanhoso, contribui para a pluralidade de costumes e celebrações que moldam o tecido cultural moçambicano. Em cada região, as tradições locais são preservadas como um legado vivo, transmitido de geração em geração.

Moçambique está dividido em territórios de linhagens, onde cada indivíduo pertence a uma linhagem territorial, que pode ser matrilinear ou patrilinear. Na zona Norte do país, a maioria da população segue a linhagem matrilinear, enquanto nas zonas Centro e Sul, predomina a linhagem patrilinear, sendo esta a mais comum em todo o território. As tradições de cada linhagem influenciam aspectos importantes da vida comunitária, como casamentos e ritos tradicionais.

Cada território de linhagem é liderado por um chefe tradicional conhecido como régulo. A palavra “régulo” tem origem no latim *regulus*, que significa “pequeno rei” (*rex* = rei + *-ulus* = diminutivo). Contudo, essa interpretação não é neutra e deve ser problematizada.

A designação “pequeno rei” decorre de uma lógica linguística e política eurocêntrica, herdada do período colonial, que tende a minimizar simbolicamente a autoridade dos líderes tradicionais africanos. No contexto sociocultural moçambicano, o régulo não exerce um poder secundário; ao contrário, constitui a autoridade máxima no território de linhagem, com legitimidade política, social, espiritual e territorial. As suas funções abrangem a gestão da terra, a mediação de conflitos, a manutenção da ordem social e a salvaguarda dos valores culturais e espirituais da comunidade.

Além disso, os régulos atuam frequentemente como pontes entre as comunidades locais e as administrações públicas, desempenhando um papel crucial, sobretudo nas zonas rurais, onde a sua autoridade tradicional se mantém fortemente enraizada. Historicamente, assumem a mediação de questões sociais, culturais e, em muitos casos, jurídicas, recorrendo a práticas de justiça costumeira baseadas nos conselhos de anciãos e nos usos locais.

Enquanto guardiões da memória coletiva e da identidade comunitária, os régulos preservam e transmitem tradições, costumes e valores, contribuindo para a coesão social. Assim, referir-se a esta autoridade como “pequeno rei” invisibiliza a complexidade e a soberania dos sistemas tradicionais africanos de governação. Numa perspectiva intercultural e decolonial, impõe-se reconhecê-lo como rei, não no sentido monárquico europeu, mas enquanto autoridade plena e legítima no seu próprio universo sociopolítico e cultural, rompendo com categorias diminutivas impostas externamente.

Desde a independência de Moçambique, em 1975, o papel dos régulos passou por várias mudanças, especialmente durante o período socialista, quando o governo tentou reduzir a sua influência. No entanto, com o tempo, o governo reconheceu sua importância,

particularmente na década de 1990, durante o processo de descentralização, integrando as autoridades tradicionais ao sistema político moderno. Hoje, os régulos colaboram com o Estado em áreas como desenvolvimento local, saúde pública, educação e segurança, ajudando a implementar políticas públicas de forma culturalmente adequada.

Além dos régulos, outras autoridades tradicionais desempenham papéis importantes na comunidade, como curandeiros(as), líderes religiosos, ervanários (responsáveis por plantas medicinais) e médiuns (pessoas que recebem espíritos). Esses indivíduos reúnem-se temporariamente para resolver problemas que afetam a comunidade, sendo responsáveis por encontrar soluções para os desafios que surgem.

Os ritos de iniciação constituem um elemento central da vida cultural moçambicana. Em muitas comunidades, a passagem da infância para a vida adulta é marcada por cerimônias que transmitem ensinamentos sobre o papel do indivíduo na sociedade, as responsabilidades familiares e os valores éticos.

Segundo Dade (2012, p. 47), os ritos de iniciação consistem em passar de uma idade para outra e revela a separação entre o mundo da infância e o mundo adulto. Esses rituais são momentos importantes de aprendizado cultural, onde os/as mais velhos(as) transmitem sabedorias ancestrais e valores, preparando os(as) jovens para os desafios da vida adulta. Estes valores são princípios, dos quais se destacam: a ética, a moral, o respeito, a humildade, o carácter, o amor, a compaixão, a estima, a responsabilidade, a cidadania, entre outras qualidades, todavia, hoje em dia, a maior crise que o ser humano pode enfrentar é uma crise de valores e essa crise vai afetar a natureza humana, que passa a viver de forma egoísta, cruel e violenta. A seguir, apresenta-se a Figura 2, que retrata rapazes durante os ritos de iniciação em Moçambique.

Figura 2 - Rapazes durante os ritos de iniciação em Moçambique



Fonte: Carvalho (2013).

De acordo com Dade (2012, p. 54), os efeitos da iniciação são de ordem psicológica e de ordem estrutural. O jovem, quando sai da iniciação, leva arreigado no espírito o sentido de dignidade que o separa já dos outros rapazes, e o seu comportamento reflete esta consciência como se fosse verdadeiramente um homem novo.

De acordo com Chiziane (1990, p. 48-49), “ no Norte, sem os ritos de iniciação não és gente, és leve que o vento. Não podes casar, ninguém te aceita, e se aceitar, logo depois te abandona. Não podes participar em nenhum funeral dos seus pais ou mesmo dos seus próprios filhos, não podes aproximar-te de nenhum cadáver por falta de maturidade, és considerado como sendo ainda criança. Todos filhos que por acidente nascem antes dos ritos de iniciação dos pais são considerados lixos, impureza, inexistente. Já no Sul o homem que não *lobola*⁴ a sua mulher perde o direito à paternidade, não pode realizar o funeral da esposa nem dos filhos é considerado como sendo inferior, menos homens, filhos nascidos de um casamento sem *lobolo* não têm pátria, não podem herdar a terra dos pais muito menos da mãe e estes ficam com apelido materno”.

A música e a dança ocupam um lugar de destaque na cultura moçambicana, sendo expressões artísticas que refletem a identidade e a história do povo. Para os habitantes de Moçambique, as danças constituem uma parte intrínseca da essência humana, sendo expressões vibrantes que celebram tanto a vida quanto a morte. Cada região do país possui suas próprias danças distintas, que são representações típicas das tradições, principalmente das crenças religiosas de cada etnia.

Estas danças são dedicadas a celebrar uma variedade de rituais, incluindo os de iniciação, passagem para fases importantes da vida, celebrações das colheitas, matrimônios, honras fúnebres, entre muitos outros.

Nas três regiões do país, podemos destacar os seguintes ritmos tradicionais: *Xigubo*, *Muthini*, *Marrabenta*, *Nyau*, *Mapiko* e *Tufo* que são acompanhados por danças cheias de energia, transmitindo histórias e celebrando eventos importantes.

O *Xigubo* distingue-se pela disposição dos homens em uma ou duas filas. Nas extremidades dessas formações, é comum a presença de duas dançarinas que parecem entrar em confronto simbólico, acompanhando o ritmo grave dos tambores. Os dançarinos executam passos marcados à frente e atrás com os pés, em sintonia com batidas intensas, enquanto

⁴ **Lobola** do verbo **lobolar** que é o um moçambicanismo resultante do empréstimo da língua Bantu Xichangana **Kulovola** que significa - ato de pagar dotes à família da noiva

realizam movimentos vigorosos que combinam golpes de azagaias contra os escudos e o impacto destes contra o chão (Mazuze, 2022⁵).

A dança *Muthini* assume um papel significativo como símbolo da resistência contra a ocupação colonial portuguesa na região Sul de Moçambique, entre o final do século XIX e o início do século XX. Essa tradição cultural é celebrada de forma mais intensa durante a cerimônia de Gwaza Muthini, realizada todos os anos, no dia 2 de fevereiro, no distrito de Marracuene. A homenagem presta-se aos guerreiros Nwamatibyana, Zihlahla, Mahazule e Mulungu, que tomaram na histórica batalha de Gwaza Muthini, também conhecida como quadrado de Marracuene, em 1895.

A dança *Muthini* é executada por homens, cuja indumentária consiste numa saia feita de pele de animais, um chapéu feito de penas de aves a mistura de pele de animais de pequeno porte, um pulôver feito de pele de animais geralmente dura para servir de proteção da parte superior do corpo (Mazuze, 2022). A dança, portanto, vai além de uma simples manifestação artística, constituindo-se também como memória histórica e expressão da identidade cultural da comunidade.

A *Marrabenta* é um gênero musical e dança tradicional moçambicana, surgido em Maputo no início do século XX. Seu nome deriva do verbo “rebrantar”, aludindo às cordas das guitarras artesanais (Mazuze, 2022). Combina ritmos locais com influências europeias e modernas, sendo marcada por movimentos enérgicos e tornando-se um importante símbolo cultural e identitário de Moçambique. Os homens trajam calções acompanhados de camisas, que podem ser brancas ou confeccionadas em capulana, complementando o visual com uma fita de tecido combinada aos calções. Já as mulheres usam capulanas à cintura, blusas e adornam a cabeça com um lenço.

O termo *Nyau* designa simultaneamente a dança, o dançarino, o culto, a irmandade e também figuras de inspiração zoomórfica, como o *ngombe* (boi), *njovu* (elefante) e *chilembwe* (antílope). Essa prática é predominante no Norte da província de Tete, especialmente nos distritos de Angónia, Chifunde, Chiuta, Macanga, Maravia, Moatize, Tsangano e Zumbo.

O *Tufo* é uma dança predominantemente feminina, praticada sobretudo por mulheres adultas, enquanto aos homens cabe, geralmente, a função de acompanhar com instrumentos musicais. De origem árabe e associada à tradição muçulmana, essa manifestação cultural ocorre em cerimônias, festividades e em datas específicas do calendário islâmico, particularmente no norte do país (Mazuze, 2022).

⁵ Mazuze é membro e mestre da dança *Muthini* do grupo dos guerreiros *Muthini*; membro fundadora associação cultural *Nyuku wa Mudrimi*

Além disso, as festividades tradicionais, como o Mapiko, oferecem uma visão fascinante das práticas culturais moçambicanas, com suas máscaras elaboradas e performances teatrais. Para uma melhor compreensão dessas danças, faz-se a seguir a apresentação das imagens fotográficas.

Figura 3 - Retratos das danças Xigubo (1), Marrabenta (2) e Muthini (3)



Fonte: Mazuze (2022).

Figura 4 - Retratos das danças Mapiko (1), Tufo (2) e Nyau (3)



Fonte: Mazuze (2022).

A culinária moçambicana é uma fusão deliciosa de influências africanas, portuguesas e orientais. Pratos como o *matapa* (folhas de mandioca e amendoim), a *xima* (acompanhamento à base de farinha de milho), as chamussas, pastéis fritos recheados com carne, legumes ou peixe e temperados com especiarias de origem indiana conhecidos na Índia como samosas, a feijoada (feijão cozido com carne e vegetais, inspirado na tradição portuguesa) e o *periperi* (molho picante) são exemplos da riqueza gastronômica que caracteriza a diversidade culinária do país. As receitas, passadas de geração em geração, são parte integrante das celebrações tradicionais, como casamentos, colheitas e cerimônias espirituais.

Além disso, a riqueza cultural de Moçambique se manifesta em suas manifestações artísticas contemporâneas. A literatura moçambicana, por exemplo, tem ganhado reconhecimento internacional com autores como Mia Couto e Paulina Chiziane cujas obras exploram temas culturais, sociais e históricos do país.

Em resumo, a diversidade cultural de Moçambique é um tesouro precioso que reflete a riqueza de sua história e o convívio harmonioso de diferentes comunidades. Essa mistura única de tradições, línguas, artes e culinária contribui para a identidade vibrante e multifacetada deste país africano, tornando-o um lugar fascinante para explorar e apreciar. Integrar tradições, línguas, artes e práticas locais no currículo, para além de constituir um valioso recurso pedagógico para a educação intercultural, fortalece identidades culturais, promove respeito mútuo e desafia abordagens homogêneas e eurocêntricas. Essa exploração permite articular saberes locais e globais, incentivando cidadania crítica, autoestima cultural e diálogo intercultural em um contexto globalizado.

1.4 A formação de professores de Inglês na Universidade Rovuma

Analisamos aqui o plano curricular do curso de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa (2014), da Universidade Rovuma, em Nampula, no Norte de Moçambique. Essa análise é fundamental para a pesquisa, uma vez que o currículo é um dos pilares da formação de futuros(as) professores(as). Ao discutir a formação intercultural no ensino da língua inglesa, torna-se indispensável compreender como esse currículo está estruturado e em que medida responde às necessidades do contexto educacional moçambicano. Portanto, não se trata de estudá-lo em si, mas de examiná-lo como um elemento estruturante que pode fortalecer ou limitar a integração de perspectivas interculturais no processo formativo.

Uma pesquisa com foco na formação intercultural de professores(as) de língua inglesa, caracterizada por seu caráter interventivo, precisa considerar a abordagem intercultural como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, torna-se essencial analisar o

currículo utilizado no cotidiano acadêmico, a fim de identificar se ele favorece ou impõe barreiras à implementação efetiva dessa abordagem na formação docente.

Nesta análise, buscamos entender se o programa integra componente (inter)cultural da língua e se constitui, nesse sentido, uma ferramenta de apoio para os(as) professores(as) moçambicanos(as) na implementação da abordagem intercultural em suas aulas. Esse estudo nos fornece informações sobre como a cultura local e o intercultural são abordados no currículo, ou seja, os meios e estratégias propostos para a apresentação da componente (inter)cultural e a aplicação da abordagem intercultural em sala de aula.

Inicialmente, faço uma descrição geral do currículo e dos planos temáticos, concluindo com a análise do espaço destinado à cultura local e ao intercultural nesses dois tipos de documentos. Em Moçambique, o currículo possui uma importância significativa, pois, no contexto moçambicano é o único instrumento de referência. Os planos temáticos são ferramentas a serviço do currículo, sendo utilizado para alcançar os objetivos definidos.

Dessa forma, o estudo do currículo e dos planos temáticos também permite questionar, ainda que indiretamente, as práticas de formação docente (inclusive as nossas) no que diz respeito à abordagem intercultural.

1.4.1 Interrogando o currículo

O curso de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa, atualmente oferecido pela Universidade Rovuma, foi herdado da antiga Universidade Pedagógica, refletindo a continuidade das bases acadêmicas e pedagógicas estabelecidas antes da transição institucional em 2014. Este curso foi desenvolvido com o objetivo de formar professores(as) altamente qualificados(as) para atuar nos níveis de ensino secundário, técnico-profissional e superior em Moçambique. O programa combina uma formação teórica sólida com práticas pedagógicas, alinhando-se aos desafios educacionais contemporâneos e à necessidade de desenvolver competências profissionais no contexto do ensino da língua inglesa (Universidade Pedagógica, 2014).

Ser um(a) professor(a) qualificado(a) restringe-se apenas ao domínio da língua inglesa e de sua didática, ou também exige uma compreensão crítica do contexto sociocultural e linguístico moçambicano? A formação oferecida considera as realidades das escolas secundárias, técnico-profissionais e superiores do país?

Outra questão relevante diz respeito à concepção de uma formação teórica sólida. O currículo prioriza uma abordagem eurocêntrica ou há espaço para epistemologias africanas e abordagens interdisciplinares? Existe um equilíbrio adequado entre teoria e prática? Além

disso, no que tange às competências profissionais necessárias para o ensino da língua inglesa em Moçambique, é essencial questionar se os(as) professores(as) formados(as) estão preparados(as) para lidar com o ensino bilíngue e a diversidade linguística do país. O curso promove práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas?

Esses questionamentos nos permitem analisar criticamente o currículo, assegurando que a formação dos(as) professores(as) seja altamente qualificada e alinhada às necessidades do ensino em Moçambique. Além disso, ressaltam a importância de um currículo que vá além da simples transmissão de conhecimento linguístico. O ensino de Inglês deve ser entendido como um processo que valoriza a interculturalidade e dialoga com a realidade educacional moçambicana, preparando os(as) professores(as) para enfrentar os desafios do ensino no país de forma crítica e contextualizada.

O programa tem como principal finalidade capacitar professores(as) para lecionar a Língua Inglesa, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de habilidades críticas e práticas. Além disso, busca atender às demandas do mercado, fornecendo conhecimentos que permitam aos(as) graduados(as) aplicar a língua inglesa em diversos setores além da sala de aula.

A estrutura curricular está organizada em três componentes principais: Componente de formação específica (65%). Esta é a base do curso e abrange disciplinas diretamente relacionadas ao domínio da Língua Inglesa e sua aplicação no ensino (Universidade Pedagógica, 2014, p. 13), conforme apresentado no Anexo A desta tese.

As principais disciplinas incluem:

- Língua Inglesa I a VI: Desenvolvimento progressivo das competências linguísticas em inglês.
- Linguística Geral, Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe: Fundamentação teórica sobre a estrutura e funcionamento da língua.
- Literatura em Língua Inglesa: Estudo de textos literários e seu uso no ensino.
- Sociolinguística e Psicolinguística: Analisa como fatores sociais, como cultura, idade, gênero, classe social e contexto, influenciam o uso da língua, bem como a forma como o ser humano adquire, processa, compreende e produz a linguagem.

Componente de Formação Educacional (25%). Focada nas teorias pedagógicas e nas práticas de ensino, esta componente é essencial para preparar os(as) futuros(as) professores(as) para o ambiente educacional. Inclui disciplinas como:

- Fundamentos da Pedagogia e Didática Geral: Introdução às práticas pedagógicas.
- Didática de Inglês I a IV: Técnicas específicas para o ensino de Inglês.
- Planejamento Curricular: Desenvolvimento e gestão de currículos.
- Estágio Pedagógico: Experiência prática em sala de aula, aplicada ao longo do curso.

Componente de Formação Geral (10%). Voltada para ampliar o conhecimento cultural e científico dos alunos, esta componente engloba disciplinas como:

- História da Língua Inglesa: Contextualização histórica e cultural.
- Antropologia Cultural Moçambicana: Abordagem sobre a diversidade cultural do país.
- Métodos de Estudo e Investigação Científica: Ferramentas para pesquisa acadêmica.

O curso tem duração de quatro anos, organizados em oito semestres, totalizando 240 créditos. Este modelo segue o sistema de Bolonha, no qual 180 créditos correspondem ao “major” (Ensino de Língua Inglesa) e 60 créditos ao “minor” (Tradução Inglês-Português) (Universidade Pedagógica, 2014, p. 13).

A avaliação dos(as) alunos(as) é contínua e formativa, incorporando diversas metodologias como trabalhos teóricos e práticos, seminários, testes, exames e relatórios de estágio. No último ano, os(as) alunos(as) podem optar por finalizar o curso com uma monografia científica ou por meio de um exame de conclusão.

Os(As) graduados(as) estão qualificados(as) para atuar como professores(as) de Inglês em escolas públicas e privadas, em instituições técnico-profissionais e no ensino superior. Contudo, um aspecto a ser aprofundado é a preparação para o ensino superior, uma vez que as abordagens e práticas específicas para esse nível não são explicitamente detalhadas no currículo.

Além disso, podem trabalhar em setores administrativos e pedagógicos, bem como em projetos de pesquisa educacional. Aqueles(as) com habilitação em tradução podem atuar em organismos nacionais e internacionais, oferecendo serviços de tradução especializada.

O currículo evidencia um esforço significativo para formar professores(as) com uma base teórica sólida e competências pedagógicas alinhadas às demandas do ensino de Inglês em Moçambique. No entanto, alguns desafios ainda precisam ser superados para garantir uma formação mais abrangente.

Um dos aspectos que requer maior aprofundamento é a preparação para o ensino superior, já que o currículo não explicita detalhadamente as abordagens e práticas específicas para esse nível de ensino. Além disso, algumas lacunas ainda persistem, como a necessidade de incorporar uma abordagem intercultural ao ensino de Inglês, permitindo que os(as) alunos(as) não apenas dominem a língua, mas também desenvolvam a capacidade de transitar entre códigos culturais e linguísticos, articulando suas línguas maternas com a língua de ensino.

Essas reflexões expõem problemas estruturais na formação de professores(as) de Língua Inglesa em Moçambique. A separação entre teoria e prática resulta num ensino que ignora as realidades socioculturais dos(as) alunos(as) e inviabiliza a construção de sentido e o pensamento crítico. A ausência de uma abordagem intercultural marginaliza saberes, línguas e valores das comunidades locais e reforça a lógica de silenciamento. Nesses contextos, a formação ocorre de forma descontextualizada e produz sujeitos desconectados de outras matrizes culturais, no plano local e global. O desenvolvimento educacional reflete opções curriculares e epistemológicas que mantêm hierarquias históricas e perpetuam a inferiorização de conhecimentos não hegemônicos.

O currículo de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa enfatiza a formação de professores(as) para atuar no ensino secundário, técnico-profissional e superior, além de possibilitar a inserção em setores administrativos e pedagógicos ligados à educação. No entanto, um dos desafios mencionados no próprio documento é a necessidade de diversificar as habilitações para melhor atender às demandas do mercado de trabalho, visto que a formação atual está maioritariamente voltada para o ensino e a tradução.

Além disso, o currículo destaca que o(a) graduado(a) pode atuar em setores administrativos, institutos de pesquisa e órgãos do Ministério da Educação e Cultura. No entanto, não há uma análise detalhada sobre a real demanda do mercado por esses(as) profissionais, o que levanta questões sobre a capacidade de absorção de todos os(as) graduados(as). A introdução do minor em tradução busca ampliar as oportunidades, mas ainda há limitações quanto à diversificação das saídas profissionais.

Dessa forma, apesar de o curso proporcionar uma base sólida de conhecimentos, a inserção no mercado de trabalho pode não ser garantida para todos(as) os(as) graduados(as), especialmente quando há um distanciamento entre a formação teórica e as demandas reais do setor empregador. Nesse cenário, observa-se que a falta de articulação entre o currículo universitário e o mercado de trabalho pode resultar em experiências de frustração por parte de graduados(as) que encontram dificuldades na transição para o mundo profissional.

1.4.2 A Abordagem Intercultural no Currículo de Inglês

Os objetivos gerais do curso de formação de professores(as) de Inglês revelam que a abordagem intercultural é tangencial e implícita, carecendo de uma articulação mais robusta e explícita. A seguir, avaliaremos cada objetivo em relação à concepção de interculturalidade e de abordagem intercultural como exposto no Anexo B desta tese.

- (i) Formar em nível superior professores(as) de Língua Inglesa com o nível de Licenciatura para atuar no ensino secundário, técnico profissional e superior (Universidade Pedagógica, 2014, p. 9).

Esse objetivo foca na formação de professores(as) para diferentes níveis educacionais, mas não explicita a necessidade de considerar a diversidade cultural dos(as) alunos(as) ou de integrar práticas interculturais no ensino. Em contextos como o de Moçambique, marcados por intensa diversidade cultural e linguística, a ausência de uma abordagem intercultural evidencia limitações na relevância e inclusividade do ensino de Inglês. Além disso, observa-se uma lacuna significativa: o currículo não faz referência explícita à incorporação de conteúdos culturais moçambicanos nem à valorização das línguas locais como instrumentos de aprendizado. Essas omissões revelam restrições estruturais na formação docente e indicam a reprodução de práticas educativas que pouco dialogam com as realidades socioculturais dos (as) alunos(as) .

- (ii) Formar professores(as) de Inglês que possam desenvolver uma capacidade de análise crítica do processo de ensino e aprendizagem de modo a garantir um autodesenvolvimento da competência profissional (Universidade Pedagógica, 2014, p. 9).

O objectivo evidencia a preocupação com a reflexão sobre a prática pedagógica e o autodesenvolvimento profissional dos(as) professores(as). No entanto, essa formulação é limitada sob a perspectiva intercultural. Ela não indica como a análise crítica deve englobar a diversidade cultural e linguística dos(as) alunos(as) moçambicanos(as), nem como incorporar saberes, línguas e valores locais no ensino de Inglês. Essa lacuna implica que a reflexão docente corre o risco de permanecer centrada em perspectivas teóricas eurocêntricas, desconectadas das realidades socioculturais. Como resultado, o processo de autodesenvolvimento profissional pode formar professores(as) pouco preparados(as) para lidar com a pluralidade cultural presente em sala de aula ou para articular conteúdos globais e locais de forma significativa.

- (iii) Habilitar professores(as) de Língua Inglesa a responder aos desafios e exigências mais recentes da educação e de outros sectores de trabalho, proporcionando o desenvolvimento de competências teóricas ou resultados de aprendizagem, instrumentais e práticas (Universidade Pedagógica, 2014, p. 9)

O objetivo destaca a importância de preparar os(as) professores(as) para os desafios contemporâneos, incluindo a interação com alunos(as) de diferentes contextos culturais e sociais. No entanto, o objetivo apresenta limitações significativas sob a perspectiva intercultural. Ele não especifica como os(as) professores(as) devem lidar com a diversidade cultural e linguística dos(as) alunos(as), nem como essas competências se traduzem em práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais de Moçambique. A ênfase em “desafios e exigências mais recentes” permanece genérica e tende a privilegiar perspectivas eurocêntricas, sem considerar como o ensino de Inglês deve se articular com saberes, línguas e valores das comunidades locais.

- (iv) Habilitar professores(as) para a língua Inglesa em outras profissões fora do âmbito do ensino da Língua Inglesa, de modo a garantir o seu autoemprego (Universidade Pedagógica, 2014, p. 9).

O objetivo enfatiza a versatilidade profissional, mas não explora como a competência intercultural pode ser um diferencial em ambientes profissionais diversos. Em contextos de trabalho fora da sala de aula, como tradução, mediação cultural e negócios internacionais, a sensibilidade intercultural desempenha um papel crucial, mas esse aspecto não é abordado no texto.

Em síntese, a análise dos objetivos gerais do curso revela que a abordagem intercultural no currículo de formação de professores(as) de Inglês é apenas tangencial e implícita, sem articulação clara ou operacionalização prática. Em todos os objetivos, observa-se uma lacuna consistente: a diversidade cultural, linguística e social dos(as) alunos(as) moçambicanos(as) é pouco considerada, e as competências interculturais não são explicitamente integradas como parte do desenvolvimento profissional. Consequentemente, o currículo tende a privilegiar perspectivas eurocêntricas, desconectadas das realidades locais e das múltiplas identidades culturais presentes nas salas de aula e em contextos profissionais mais amplos. Essa ausência limita a capacidade do(a) professor(a) de Inglês de atuar de forma contextualizada, inclusiva e sensível às especificidades culturais de Moçambique, comprometendo tanto a qualidade da aprendizagem quanto a relevância social da formação docente.

1.4.3 A Abordagem Intercultural nas Competências do Currículo de Inglês

A análise das competências delineadas no perfil do(a) graduado(a) em Ensino de Língua Inglesa revela aspectos que podem favorecer a educação intercultural, embora o currículo possa ser mais explícito e consistente ao promover essa abordagem. Abaixo, analiso as três dimensões do saber: saber-conhecer, saber-fazer e saber-ser e estar, em relação à educação intercultural conforme consta no Anexo C.

1.4.3.1 Dimensão Epistemológica (Conhecimentos): Saber-conhecer

Nesta dimensão, o currículo menciona competências essenciais para o ensino eficaz da Língua Inglesa, sem priorizar a integração de uma abordagem intercultural ou a confluência entre diferentes saberes (Santos, 2023).

Os pontos principais dessa dimensão incluem: “Conhecimento das teorias e modelos de ensino de inglês” (Universidade Pedagógica, 2014, p. 11) e “Domínio das quatro habilidades linguísticas (Universidade Pedagógica, 2014, p. 11).”

Considerando que o currículo funciona como uma diretriz, ele permite certa flexibilidade para adaptação ao contexto sociocultural de Moçambique, possibilitando o ensino em diferentes realidades culturais e linguísticas. No entanto, essa flexibilidade não especifica como os(as) futuros(as) professores(as) devem lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

A ausência de referência explícita à incorporação das culturas locais e das línguas Bantu evidencia que o currículo permanece centrado em uma perspectiva eurocêntrica. Esse posicionamento reflete o que discute segundo Silva (1999), em seus estudos sobre políticas de currículo, ao afirmar que o currículo não é um simples conjunto neutro de conteúdos, mas um artefato cultural que reflete relações de poder e disputas ideológicas. Neste viés, a formação em audição, fala, leitura e escrita pode, portanto, reproduzir hegemonias culturais se não houver consideração das epistemologias Bantu. O fato de o currículo não enfatizar diretamente a necessidade de integrar as culturas Bantu moçambicanas no ensino do Inglês demonstra o que Silva chama de “currículo como texto político”, ou seja, um espaço onde certas culturas são legitimadas enquanto outras são silenciadas.

Na perspectiva intercultural, Gomes (2012) aponta que a interculturalidade deve promover o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. No currículo analisado, a falta de menção às línguas Bantu indica limitações na atenção à diversidade cultural e linguística de Moçambique. Em síntese, a dimensão epistemológica estabelece fundamentos teóricos e práticos importantes, mas apresenta restrições estruturais à abordagem intercultural,

refletindo a predominância de perspectivas monoculturais e limitando a articulação entre conhecimentos globais e contextos socioculturais locais.

1.4.3.2 Dimensão Praxeológica (Habilidades): Saber-fazer

Esta dimensão trata de habilidades práticas previstas para os(as) graduados(as). Algumas dessas habilidades se articulam com elementos que podem favorecer interações entre diferentes referências culturais, enquanto outras são formuladas de modo genérico e não deixam evidente como se relacionam com contextos marcados pela diversidade. Um exemplo é a competência “Adaptar os programas de ensino às necessidades dos(as) alunos(as)” (Universidade Pedagógica, 2014, p. 11), cuja abrangência permite múltiplas interpretações, inclusive no que diz respeito às realidades socioculturais presentes nas salas de aula moçambicanas.

Essa competência indica uma abertura interpretativa que pode abranger diferentes modos de organização pedagógica. No contexto moçambicano, marcado por pluralidade sociocultural, essa flexibilidade pode incluir a presença de saberes oriundos de comunidades diversas, ainda que o currículo não detalhe como isso ocorreria na prática. A possibilidade de articulação entre conhecimentos Bantu e conteúdos escolares varia conforme a leitura e atuação dos(as) profissionais, podendo refletir diferentes abordagens pedagógicas, seleção de materiais e práticas avaliativas. Nesse sentido, a dimensão praxeológica revela espaços de interpretação que podem ou não incorporar experiências, epistemologias e referências culturais distintas.

Em “Utilizar tecnologias de informação e comunicação” (Universidade Pedagógica, 2014, p. 11), identifica-se uma oportunidade de abertura para a abordagem intercultural. O uso das TICs pode funcionar como um canal de promoção da diversidade cultural, ao oferecer aos(as) alunos(as) acesso a recursos que representam uma variedade de culturas. No entanto, o currículo não explicita de que forma essas tecnologias podem se articular às diferentes referências culturais presentes nas práticas pedagógicas, deixando em aberto os modos de mediação que podem emergir nesse processo.

A competência “Desenvolver projetos de investigação relacionados com o ensino do inglês” (Universidade Pedagógica, 2014, p. 11) apresenta um caráter amplo que admite diferentes temáticas de estudo, incluindo aquelas vinculadas a práticas sociais e culturais diversas. Em contextos como o moçambicano, marcados por múltiplas tradições orais e sistemas de conhecimento, essa abertura pode resultar em investigações que evidenciem relações entre o ensino da língua inglesa e modos Bantu de produção de sentido. A forma

como essas pesquisas são conduzidas depende das escolhas epistemológicas e metodológicas dos(as) investigadores(as), já que o currículo não delimita abordagens específicas nem indica como os contextos culturais devem ser considerados nos processos de pesquisa.

Nas culturas Bantu, a oralidade constitui um meio central de transmissão de valores, memória histórica e formas de conhecimento. Esse lugar conferido à palavra falada configura um repertório sociocultural que pode ou não ser mobilizado no ensino de língua inglesa, dependendo das concepções pedagógicas adotadas. Elementos como provérbios, narrativas e músicas tradicionais compõem práticas discursivas que expressam modos específicos de significação e interação social. Quando observadas a partir do ensino da língua inglesa, essas formas de oralidade evidenciam possíveis pontos de contato e tensão entre diferentes sistemas linguísticos e culturais, sem que o currículo determine como essa relação deve ser estabelecida.

A investigação de práticas enraizadas em contextos culturais Bantu permite evidenciar modos plurais de compreender o ensino da língua inglesa, articulando-o às experiências sociolinguísticas e identitárias dos(as) aprendizes. A incorporação dessas pesquisas na formação docente está condicionada às interpretações institucionais e às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas, o que implica disputas sobre quais epistemologias são consideradas legítimas.

Nesse cenário, tensionam-se projetos educativos que promovem modelos homogêneos e eurocêntricos de ensino e aqueles que reconhecem a heterogeneidade cultural e interculturalidade como elemento constitutivo do espaço escolar. Essas tensões atravessam a configuração curricular e revelam embates sobre a validação ou a marginalização de saberes Bantu no ensino da língua inglesa, evidenciando que o currículo é também um campo de disputa intercultural.

1.4.3.3 Dimensão da Atuação (Atitudes): Saber-ser e estar

Nesta dimensão, o currículo tem maior abertura de potencial para promover a educação intercultural, pois muitas das competências mencionam explicitamente a consideração de valores, culturas e a interação com a comunidade, como em: “Respeitar valores, culturas e individualidades” e “Considerar e respeitar diferenças culturais e pessoais” (Universidade Pedagógica, 2014, p. 12). Esses pontos demonstram uma sensibilidade para a diversidade cultural, que é essencial para uma educação intercultural.

As competências “Trabalhar em equipa” e “interagir com a comunidade” (Universidade Pedagógica, 2014, p. 12) podem ser fundamentais para a educação intercultural,

pois incentivam a colaboração e a integração comunitária, permitindo que os(as) professores(as) se conectem com as culturas Bantu e promovam um ensino mais contextualizado e significativo.

A competência “Integrar-se em projetos de desenvolvimento comunitário e sustentável” (Universidade Pedagógica, 2014, p. 12) sugere uma conexão com as comunidades Bantu, o que pode promover uma educação mais sensível às culturas e línguas Bantu. Essa competência pode ser um pilar da educação intercultural, se for desenvolvida com enfoque nas tradições culturais locais.

Portanto, o currículo de formação de professores(as) de Língua Inglesa contém elementos que podem favorecer a educação intercultural, especialmente na dimensão “saber-ser e estar”, em que há um claro incentivo ao respeito pelas diferenças culturais e à interação com a comunidade. No entanto, as outras dimensões, como o “saber-conhecer” e o “saber-fazer”, embora não sejam propriamente fechadas, carecem de uma conexão mais explícita com a interculturalidade.

Essa estrutura indica que, embora o currículo demonstre sensibilidade à diversidade cultural, ele ainda apresenta limitações na incorporação consistente de práticas e conteúdos interculturais, dificultando a articulação entre os saberes Bantu, as experiências dos(as) alunos(as) e os conhecimentos globais na formação docente.

1.4.4 A Interculturalidade nos Planos de Estudo

Nesta subseção, será realizada a avaliação dos planos de estudo de quatro disciplinas, a saber: História da Língua Inglesa, Língua Inglesa I, Introdução aos Estudos Literários e Literatura em Língua Inglesa, conforme consta no Anexo D (Universidade Pedagógica, 2014, p. 21). A análise terá como foco identificar se esses planos incorporam a abordagem intercultural, avaliando os conteúdos programáticos e sua relevância no contexto moçambicano. Para tanto, inicia-se pela avaliação do plano temático referente à História da Língua Inglesa.

O plano temático da disciplina História da Língua Inglesa apresenta tópicos relevantes sobre a evolução e expansão da língua inglesa; no entanto, seu enfoque intercultural é limitado. Embora forneça uma base sólida para a compreensão histórica e sociolinguística do Inglês, há oportunidade de explorar mais profundamente o potencial intercultural, conectando os conteúdos à diversidade linguística e cultural de Moçambique. A seguir, analiso cada aspecto do conteúdo sob essa perspectiva.

Tema 1 – Lusophone World

A inclusão do conceito de “mundo lusófono” no ensino de Inglês em Moçambique reflete uma escolha ideológica que merece análise crítica. O plano não estabelece conexão com as línguas Bantu e as tradições orais moçambicanas, fundamentais para a educação intercultural no país. Ao priorizar o “mundo lusófono”, o currículo reforça uma narrativa eurocêntrica, vinculando o Inglês à cultura portuguesa, enquanto desvaloriza a diversidade linguística moçambicana e o papel das línguas Bantu na formação identitária dos(as) alunos(as).

Esse apagamento não é isolado, mas parte de uma estrutura histórica que privilegia saberes coloniais em detrimento dos conhecimentos Bantu. A ausência de tópicos que integrem o ensino de Inglês às línguas Bantu limita o potencial de uma educação intercultural genuína, impedindo que os(as) alunos(as) reconheçam o valor de sua própria cultura no aprendizado de novas línguas. Portanto, a introdução do “mundo lusófono” sem o devido reconhecimento das línguas Bantu revela um direcionamento ideológico que precisa ser questionado. É necessário ampliar o espaço de diálogo intercultural para valorizar diferentes culturas e formas de conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Tema 2 – História da Expansão do Inglês

O estudo da expansão do Inglês é essencial e revela implicações profundas nas culturas Bantu, especialmente na África e em Moçambique. A difusão da língua inglesa, associada a processos históricos de colonização e hegemonia cultural, evidencia como o idioma se inscreve em dinâmicas de poder que afetam identidades, modos de transmissão de conhecimento e hierarquias linguísticas. No contexto moçambicano, essa expansão não ocorre num vazio sociocultural, mas se articula a práticas que historicamente desvalorizam as línguas Bantu e os sistemas de saberes que as sustentam, configurando uma continuidade simbólica do colonialismo linguístico.

O imperialismo linguístico do Inglês é um fenômeno profundamente ligado aos processos históricos de colonização, globalização e dominação cultural. A imposição do Inglês como língua franca global não ocorreu de maneira neutra ou natural, mas sim por meio de relações de poder que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. Esse fenômeno reflete uma hierarquia linguística, onde o Inglês se torna a língua dominante em espaços de conhecimento, ciência, negócios e comunicação internacional, muitas vezes em detrimento das línguas Bantu.

Na África, e particularmente em Moçambique, o impacto da expansão do Inglês inscreve-se nas dinâmicas do colonialismo linguístico, evidenciando continuidades históricas de hierarquização e deslocamento de línguas Bantu. Embora Moçambique tenha o Português como língua oficial devido à colonização portuguesa, o Inglês exerce uma forte influência por conta das relações econômicas e políticas com países anglófonos vizinhos, como África do Sul, Malawi, Tanzânia e Zimbábue. Isso cria um ambiente em que o domínio do Inglês é frequentemente visto como sinônimo de progresso e mobilidade social, reforçando a marginalização das línguas Bantu, que são as línguas maternas da maioria da população.

A pretensão do Inglês de se tornar a língua franca de todas as fronteiras está diretamente ligada à lógica do neocolonialismo cultural, em que a valorização excessiva desse idioma deslegitima os conhecimentos transmitidos por meio de línguas Bantu. A academia, a tecnologia e o mercado de trabalho internacional exigem proficiência em Inglês, criando barreiras para aqueles(as) que não têm acesso ao ensino de qualidade nesse idioma. Esse processo contribui para um apagamento das identidades linguísticas e culturais, à medida que muitas pessoas internalizam a ideia de que suas línguas maternas são menos úteis ou menos prestigiadas.

No campo da educação, a expansão do Inglês revela tensões entre hegemonia linguística e diversidade cultural. O ensino do idioma, em muitos contextos, reproduz estruturas que privilegiam o Inglês como língua central na produção de conhecimento, o que evidencia a permanência de hierarquias coloniais. Em Moçambique, essa dinâmica ocorre em meio à presença das línguas Bantu e das tradições orais, que coexistem com o Inglês e o Português, mas historicamente ocupam posições marginalizadas no espaço educativo formal.

Tema 3 – Inglês na África

A presença desse tema no contexto moçambicano evidencia as tensões geradas pelo ensino do Inglês em sociedades de tradição oral, como Moçambique, onde as línguas Bantu estruturam práticas identitárias, históricas e epistemológicas. A ausência de qualquer referência às línguas Bantu moçambicanas no plano temático revela a continuidade de uma lógica que centraliza o Inglês e apaga os repertórios linguísticos ancestrais, deslocando formas locais de produção e transmissão de conhecimento.

A expansão do Inglês na África ocorreu principalmente como consequência da colonização britânica e do avanço do imperialismo europeu. Durante esse período, potências coloniais, incluindo o Reino Unido, ocuparam e administraram extensas áreas do continente africano, impondo seus sistemas políticos, econômicos e culturais. A língua inglesa tornou-se

um elemento central na organização dessas colônias, sendo adotada como idioma oficial da administração pública, da educação e das transações comerciais. Como resultado, muitas línguas africanas foram gradualmente marginalizadas, perdendo espaço nos ambientes formais e oficiais.

O Império Britânico estabeleceu o controle sobre diversos territórios africanos, incluindo Nigéria, Gana, Quênia, África do Sul, Zimbábue, Uganda e Tanzânia. O Inglês foi instituído como a língua da burocracia colonial, servindo como meio de administração e controle. O sistema educacional foi moldado pelos britânicos, e as escolas missionárias desempenharam um papel fundamental na disseminação do Inglês como língua de instrução, consolidando sua importância para as gerações futuras. Em países africanos com grande diversidade linguística, como Nigéria, Quênia e África do Sul, o Inglês passou a ser utilizado como língua franca, facilitando a comunicação entre falantes de diferentes línguas locais.

A predominância do Inglês no ensino formal e no mercado de trabalho contribui para a marginalização de línguas Bantu, enfraquecendo a transmissão de conhecimentos Bantu e afetando a identidade cultural das populações. Além disso, a exigência de proficiência em Inglês pode criar barreiras para aqueles(as) que não têm acesso a uma educação de qualidade nesse idioma, aprofundando desigualdades sociais.

Assim, a presença do Inglês na África não pode ser compreendida apenas como um fenômeno linguístico, mas também como um reflexo das estruturas de poder herdadas do colonialismo e reforçadas pela globalização. O ensino do Inglês, quando desvinculado das línguas e culturas africanas, tende a reproduzir relações de exclusão e desigualdade, refletindo a permanência de estruturas coloniais no campo educativo.

Tema 4 – Instituições do Mundo Anglófono

O estudo das instituições do mundo anglófono evidencia tensões entre o Inglês e as línguas Bantu em Moçambique, revelando uma hierarquização linguística que privilegia o Inglês e marginaliza saberes autóctones, embora essas relações de poder não sejam explicitamente abordadas.

Essa temática é relevante, pois permite compreender as estruturas políticas, educacionais e econômicas dos países onde o Inglês é a língua predominante. No entanto, essa abordagem muitas vezes ignora ou minimiza as relações de poder que historicamente favoreceram o Inglês em detrimento das línguas Bantu, especialmente em contextos africanos e, mais especificamente, em Moçambique.

A expansão do Inglês no continente africano não ocorreu de forma neutra, mas sim como um reflexo das dinâmicas coloniais e neocoloniais. Durante a colonização britânica, o Inglês foi imposto como língua da administração pública e da educação formal, tornando-se um símbolo de status e progresso. Mesmo após a independência, muitos países africanos mantiveram o Inglês como idioma oficial, não apenas por razões práticas de comunicação entre grupos linguísticos diversos, mas também devido à hegemonia cultural e econômica das nações anglófonas. Essa realidade perpetua uma hierarquia linguística em que o Inglês continua sendo um passaporte para oportunidades acadêmicas e profissionais, enquanto as línguas africanas permanecem marginalizadas.

Em Moçambique, a situação é ainda mais complexa, pois o país foi colonizado por Portugal, e o Português se consolidou como língua oficial. No entanto, a influência do Inglês tem crescido significativamente devido à proximidade com países anglófonos, como a África do Sul, e à globalização. Essa presença do Inglês, embora muitas vezes justificada como uma necessidade para a inserção no mercado global, pode reforçar um duplo apagamento das línguas Bantu: primeiro, pelo Português e, depois, pelo Inglês. A falta de uma abordagem crítica sobre essa dinâmica nas instituições acadêmicas moçambicanas contribui para a naturalização do domínio dessas línguas coloniais, sem questionar seus impactos sociais e culturais.

Portanto, é fundamental que o estudo das instituições do mundo anglófono inclua uma análise crítica das relações de poder entre o Inglês e as línguas Bantu. Isso significa examinar como políticas linguísticas, currículos educacionais e práticas institucionais reforçam a hegemonia do Inglês, ao mesmo tempo em que enfraquecem as línguas moçambicanas. Além disso, deve-se incentivar um debate sobre práticas pedagógicas para promover um ensino de Inglês que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural, em vez de contribuir para o seu apagamento.

A análise das instituições do mundo anglófono em Moçambique mostra que o Inglês não atua apenas como língua de comunicação, mas como instrumento de poder que reorganiza hierarquias linguísticas e culturais. Sua presença reforça continuidades coloniais ao privilegiar determinados saberes e silenciar línguas Bantu, especialmente nos espaços acadêmicos e institucionais. Nesse sentido, compreender o Inglês no contexto moçambicano implica reconhecer seus efeitos históricos, simbólicos e identitários na configuração das relações de legitimidade linguística.

Tema 5 – Estudos de Caso e Variedades do Inglês

A análise das variedades de Inglês configura um ponto relevante na construção de uma sensibilidade intercultural, sobretudo pela exposição às múltiplas expressões sociolinguísticas do mundo anglófono. Entretanto, essa abordagem costuma limitar-se à descrição dessas variedades, sem problematizar as relações que se estabelecem com línguas Bantu em contextos multilíngues, como o moçambicano. A discussão sobre o Inglês como *língua franca* frequentemente ignora os modos como esse idioma se articula a dinâmicas históricas e culturais específicas, o que inclui sua inserção nos sistemas educativos em sociedades de tradição oral.

Embora a disciplina História da Língua Inglesa aborde a diversidade sociolinguística do Inglês, essa perspectiva não se traduz em uma análise que considere a realidade moçambicana. Observa-se uma tendência a privilegiar a expansão do idioma em países centrais do mundo anglófono, como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália, com referências pontuais à África e à Ásia. Nesse enquadramento, as línguas Bantu permanecem ausentes como objeto de reflexão, o que evidencia a reprodução de uma lógica eurocêntrica sobre a história das línguas.

A expansão do Inglês em contextos coloniais e pós-coloniais é frequentemente tratada como um fenômeno global, sem o devido aprofundamento nas dinâmicas de poder que sustentaram esse processo. Em Moçambique, onde o Português ocupa o estatuto de língua oficial desde a colonização portuguesa, o Inglês tem ampliado sua presença por vias econômicas, políticas e acadêmicas. Esse movimento ocorre paralelamente à manutenção das línguas Bantu em posições periféricas, o que revela sobreposições de hegemonias linguísticas.

Quando a disciplina aborda a expansão do Inglês, raramente problematiza os efeitos dessa presença sobre línguas Bantu. A ausência de uma perspectiva crítica sobre o colonialismo linguístico contribui para a naturalização de relações assimétricas entre o Inglês e os idiomas autóctones. Nesse cenário, a história da língua inglesa pode reforçar uma narrativa de legitimidade do Inglês como idioma de prestígio global, sem considerar os deslocamentos identitários e epistemológicos que tal centralidade provoca.

Assim, a maneira como o conteúdo é estruturado evidencia tensões entre a valorização do Inglês e o silêncio em torno das línguas Bantu. Essa configuração curricular revela continuidades coloniais e contribui para a manutenção de hierarquias que posicionam o Inglês como idioma de mobilidade, ciência e ensino, enquanto os saberes transmitidos em línguas africanas permanecem invisibilizados nos espaços institucionais.

Encerrada esta avaliação, passa-se à análise do plano temático de Língua Inglesa I, buscando identificar como este se articula com os objetivos formativos e complementa o estudo histórico anteriormente abordado.

O plano temático da disciplina Língua Inglesa I revela diversas oportunidades e lacunas em termos de uma abordagem intercultural. A seguir, abordarei os conteúdos que poderiam ser aprimoradas com uma perspectiva intercultural:

Conteúdos 1 – Uso do Presente Simple, Contínuo e Passado

Embora esses tópicos sejam essenciais para a compreensão da gramática, a forma como esses tempos verbais são trabalhados costuma desconsiderar os contextos socioculturais dos(as) alunos(as), o que revela uma dissociação entre a gramática ensinada e as práticas linguísticas reais dos(as) moçambicanos(as). Por exemplo, ao ensinar o *Present Simple*, é comum utilizar frases como *I have breakfast at 7 a.m.* ou *I go to work by car*, que refletem rotinas típicas de contextos ocidentais urbanos, mas que não correspondem necessariamente às vivências de muitos estudantes moçambicanos, cujas rotinas podem incluir atividades como ir ao campo, buscar água ou ajudar em tarefas familiares logo ao amanhecer.

A ausência de referências às rotinas, hábitos e formas de narrar experiências em contextos moçambicanos evidencia a permanência de modelos pedagógicos importados, nos quais as realidades dos países anglófonos são tomadas como padrão linguístico e cultural. Nesse enquadramento, o ensino da gramática tende a reforçar assimetrias simbólicas, ao invisibilizar os repertórios culturais e linguísticos Bantu que poderiam tensionar ou reconfigurar a centralidade normativa do Inglês.

Conteúdos 2 – Expressões de quantidade e comparativos

O ensino de expressões de quantidade e comparativos tende a centrar-se na estrutura linguística e na correção gramatical, mas raramente articula essas formas a contextos culturais dos(as) alunos(as). Ao abordar diferenças nas tradições alimentares e sociais, seria possível evidenciar como o uso dessas expressões reflete práticas e valores distintos em sociedades diversas.

A ausência dessa articulação revela uma abordagem pedagógica que privilegia normas linguísticas anglófonas, mantendo a centralidade cultural dos países de referência e marginalizando os saberes e práticas locais moçambicanas. Dessa forma, a disciplina tende a reproduzir um ensino gramatical desvinculado da realidade sociocultural dos(as) alunos(as), reduzindo o potencial intercultural do conteúdo.

Conteúdos 3 – Condições (*Conditionals*)

O estudo das estruturas condicionais revela tensões entre o ensino gramatical tradicional e a integração de saberes culturais Bantu. Quando analisadas a partir de cenários próximos à realidade moçambicana, essas estruturas evidenciam a relação entre formas linguísticas e práticas sociais, permitindo observar como a língua inglesa se articula com contextos culturais específicos. Provérbios africanos traduzidos, como *If you want to go fast, go alone; if you want to go far, go together*, exemplificam essa interseção entre linguagem e cultura: linguisticamente, ilustram relações de condição e consequência; culturalmente, refletem valores de cooperação e solidariedade presentes nas sociedades africanas.

Essa abordagem evidencia que a gramática não é neutra, mas sim mediada por práticas sociais e identitárias, mostrando como a aprendizagem da língua se conecta com experiências culturais e modos de vida Bantu, promovendo um olhar intercultural crítico sobre o ensino de Inglês.

Conteúdos 4 – Estudo de verbos frasais e leitura

Os verbos frasais, frequentemente contextualizados em ambientes anglófonos, refletem usos idiomáticos que carregam valores, normas e formas de interação específicas desses contextos. A leitura de textos que abordam temas como tradições e celebrações Bantu, alimentação e hábitos culturais, expressões artísticas e literatura permite observar como a língua inglesa se articula a experiências socioculturais diversas.

Entretanto, quando essas práticas não dialogam com a realidade moçambicana ou com os saberes Bantu, a aprendizagem pode reforçar uma centralidade cultural estrangeira, invisibilizando repertórios linguísticos e culturais moçambicanos. Dessa forma, a disciplina tende a reproduzir modelos anglófonos de interpretação e uso da língua, destacando a necessidade de considerar as interseções entre linguagem, cultura e experiências sociais para uma abordagem verdadeiramente intercultural.

Conteúdos 5 – Redação e estrutura de ensaios

Os temas abordados nas atividades de escrita refletem a centralidade de modelos linguísticos e culturais anglófonos, muitas vezes sem articular-se às experiências e saberes Bantu. Ao examinar questões de identidade, multilinguismo e interação entre Português, línguas Bantu e Inglês, torna-se possível perceber tensões entre as normas da língua padrão e os repertórios culturais dos(as) alunos(as). As produções textuais que incorporam referências

literárias e culturais moçambicanas, incluindo provérbios, narrativas orais e experiências pessoais, revelam como a escrita pode funcionar como um espaço de negociação entre a gramática normativa e práticas socioculturais Bantu. Dessa forma, a disciplina evidencia que a construção de ensaios não se limita a aspectos formais da língua, mas está imersa em dinâmicas interculturais que articulam linguagem, identidade e contexto sociocultural.

Conteúdos 6 – Integração de experiências locais

A integração de experiências locais evidencia a relação entre o uso da língua inglesa e os contextos socioculturais moçambicanos. A prática de conversação e produção textual em temas ligados à realidade local revela como o Inglês se articula com problemas sociais, experiências comunitárias e formas de expressão cultural específicas. Essa perspectiva permite observar tensões entre normas linguísticas anglófonas e os repertórios culturais dos(as) alunos(as), mostrando que a aprendizagem da língua não ocorre isoladamente, mas em diálogo com identidades, práticas e saberes Bantu. Dessa forma, o Inglês atua não apenas como ferramenta de comunicação, mas também como espaço de negociação cultural e reflexão sobre o contexto social em que é usado.

Conteúdos 7 – Análise crítica de textos

A análise crítica de textos revela como a língua inglesa se entrelaça com construções culturais e identitárias. Textos que abordam diversidade cultural, incluindo as múltiplas línguas e tradições de Moçambique, evidenciam as tensões entre modelos culturais anglófonos e saberes locais. A leitura desses textos permite observar como as práticas discursivas refletem valores, normas e formas de percepção de mundo distintos, ao mesmo tempo em que a ausência de referências locais pode reproduzir centralidades culturais estrangeiras. Dessa forma, a interpretação textual não se limita à compreensão linguística, mas se insere em um contexto intercultural, no qual a língua atua como mediadora de significados e como instrumento de reflexão sobre as relações de poder, identidade e diversidade cultural.

Embora o plano temático de Língua Inglesa I estabeleça uma base sólida para o aprendizado do Inglês, ele carece de uma abordagem intercultural que valorize e integre as realidades culturais e sociais de Moçambique. A ausência de elementos que articulem as culturas anglófonas com as realidades Bantu indica uma perspectiva curricular que prioriza modelos externos sem problematizar as relações de poder, identidade e pertencimento que atravessam o ensino de línguas em contextos pós-coloniais. Essa lacuna dificulta a construção

de sentidos capazes de refletir sobre como os diferentes contextos socioculturais influenciam o uso da língua e suas práticas discursivas.

Do mesmo modo, a abordagem adotada não evidencia um compromisso com a análise crítica das representações culturais inscritas nos textos e na própria língua, o que limita a possibilidade de os(as) alunos(as) desenvolverem uma compreensão situada de si e do outro. Ao não mobilizar as experiências e referências culturais Bantu como parte do processo de aprendizagem, o plano mantém uma distância entre o conteúdo trabalhado e as identidades dos sujeitos que dele participam, reforçando uma lógica curricular que marginaliza saberes e práticas situadas.

Concluída a avaliação do plano de estudos de Língua Inglesa I, segue-se para a avaliação de Introdução aos Estudos Literários, onde se pretende compreender de que forma o estudo introdutório da literatura dialoga com as competências linguísticas já exploradas.

O plano de estudos da disciplina Introdução aos Estudos Literários, sob uma perspectiva intercultural revela tanto oportunidades quanto lacunas para integrar conceitos e práticas que promovam a diversidade cultural e a compreensão mútua.

Conteúdo 1 – Definições de Literatura

Ao explorar definições de literatura, seria útil incluir discussões sobre o que constitui literatura em diferentes culturas, incluindo tradições orais que são frequentemente negligenciadas na literatura escrita. Ao discutir o conceito de literatura, é necessário confrontar a visão que a restringe à escrita, uma herança eurocêntrica que ainda domina os cânones acadêmicos. Eagleton (2011) observa que o que chamamos literatura é menos uma essência do que uma construção histórica, evidenciando que a definição do que é literário depende de critérios culturais e políticos.

Na tradição ocidental, autores como Ong (2012) e Lord (2000) continuam a tratar a oralidade como etapa preliminar ou incompleta do desenvolvimento literário, vinculando-a a uma ideia evolucionista do conhecimento. Em contraste, perspectivas africanas contestam essa hierarquia. Ngũgĩ (2018) afirma que a palavra oral é a primeira casa da imaginação, reivindicando a centralidade da oralidade como forma plena de criação estética e produção de saber. Na mesma direção, Mbembe (2020) destaca que as epistemologias africanas não separam voz, memória e conhecimento, o que desmonta a oposição entre escrita e oralidade imposta pela modernidade colonial.

Para Martins (2003, p. 77), a “literatura oral” ainda se ancora em categorias derivadas da literatura escrita, tratando a oralidade como um meio de transmissão de conteúdos

legitimados por uma lógica letrada. Nessa perspectiva, narrativas, provérbios, contos e demais formas orais permanecem subordinados a um padrão que lhes confere estatuto secundário ou transitório. Em contraste, a autora propõe o conceito de *oralitura*, que representa a intersecção entre oralidade e escrita, reconhecendo que as tradições orais possuem estrutura, estética e relevância equivalentes à literatura escrita.

Segundo Martins, “a oralitura instaura-se como um campo de escritura e performance, uma escritura que ecoa a voz e se desdobra em múltiplos sentidos” (Martins, 2003, p. 77), enfatizando que a performance, a coletividade, o corpo e a ancestralidade são dimensões legítimas de produção simbólica. Martins argumenta que a oralidade não deve ser compreendida como um estágio primitivo da escrita, mas como um sistema autônomo de produção e transmissão do conhecimento. Esse conceito rompe com a dicotomia entre oralidade e escrita, demonstrando que as narrativas orais são construções literárias sofisticadas e fundamentais para a identidade cultural. A literatura ocidental tradicionalmente escrita tende a marginalizar essas tradições, considerando-as efêmeras ou de menor valor.

No entanto, a autora destaca que “a performance oral contém uma carga significativa de memória, identidade e resistência” (Martins, 2003, p. 78), evidenciando a profundidade e complexidade dessas manifestações, cuja marginalização reflete dinâmicas coloniais e eurocêntricas que privilegiam a escrita como principal meio de preservação cultural.

Em Moçambique e em outros países africanos, a oralidade sempre desempenhou papel crucial na transmissão do conhecimento. Provérbios, contos, mitos e narrativas orais compõem a identidade coletiva e carregam valores centrais das comunidades. Incorporar a oralitura nos estudos literários permite resgatar e valorizar essas manifestações, reconhecendo sua legitimidade dentro do campo da literatura. Conforme Martins (2003) ressalta, as narrativas orais são simultaneamente verbo e gesto, corpo e voz, memória e história, destacando sua riqueza, complexidade e importância para a preservação cultural.

A incorporação do conceito de oralitura no campo dos estudos literários evidencia tensões históricas entre oralidade e escrita e expõe os limites de uma concepção de literatura centrada exclusivamente na cultura letrada. Nesse quadro, a literatura deixa de ser entendida apenas como produção escrita e passa a abarcar formas diversas de expressão cultural que foram, ao longo do tempo, deslocadas para posições marginais nos cânones acadêmicos. A presença dessas manifestações desafia hierarquias estabelecidas e evidencia que diferentes matrizes culturais produzem sentidos, conhecimentos e formas de criação que não se enquadram nos parâmetros tradicionais da escrita.

Conteúdo 2 – Importância da Literatura no Ensino de Língua Inglesa (ELT)

A literatura, como componente curricular da formação em língua inglesa, tem sido historicamente associada a uma compreensão limitada de cultura. Em vez de funcionar como espaço de problematização e diálogo intercultural, muitas vezes serve para reforçar um modelo de ensino centrado em valores eurocêtricos e identidades hegemônicas. O vínculo entre língua, literatura e identidade é evidente: ao selecionar determinadas obras como referência, o currículo define quais vozes ganham legitimidade e quais são silenciadas.

No contexto do ensino de Inglês, a escolha de textos literários segue, em grande medida, a lógica do cânone britânico e norte-americano, mantido como modelo de prestígio e autenticidade. Essa seleção não apenas exclui produções de outras geografias, mas também naturaliza a ideia de que a língua inglesa pertence prioritariamente ao seu eixo colonial de origem. Com isso, perpetua-se uma hierarquia simbólica que limita a pluralidade de narrativas e invisibiliza experiências históricas e culturais de países do Sul Global.

A centralidade de autores e obras consagradas no Ocidente sustenta um ideal de literatura vinculado à dominação epistêmica. Ao invés de favorecer a construção de significados situados, essa escolha curricular reafirma fronteiras culturais e produz exclusões. O ensino de literatura, nesse modelo, deixa de ser um espaço de confronto crítico entre identidades e torna-se um dispositivo de manutenção de narrativas dominantes.

Assim, a literatura no ensino de Inglês pode operar como mecanismo de colonialidade simbólica ao definir o que conta como produção cultural legítima. A ausência de vozes africanas, asiáticas e diaspóricas não é neutra: implica a desautorização de outras formas de imaginar o mundo e de narrar experiências. Mais do que um problema de seleção de conteúdos, trata-se de uma disputa por reconhecimento e poder discursivo.

Nesse cenário, pensar a literatura como prática intercultural exige questionar o lugar de onde se fala, quem é autorizado a falar e quais epistemologias estruturam a formação docente. O desafio não é apenas diversificar obras, mas deslocar o eixo que sustenta a hegemonia cultural no ensino de línguas.

Conteúdo 3 – Características Definidoras da Literatura

a) Linguagem e Registro

A linguagem literária, em qualquer cultura, resulta de escolhas que não são neutras: refletem valores, cosmologias, sistemas de poder e epistemologias. Analisar registros literários apenas como formas estilísticas descritivas ignora que cada tradição expressiva é

moldada por contextos históricos e disputas simbólicas. Comparar linguagens literárias entre culturas não deve servir à hierarquização, mas à compreensão crítica de como diferentes sociedades constroem sentidos por meio da palavra escrita ou oral.

A noção ocidental de literatura como objeto escrito, fixado e normativo consolidou-se como padrão universal, desqualificando outras formas narrativas. Ao longo da história, o cânone atribuiu legitimidade à produção europeia escrita, enquanto tradições africanas, indígenas e asiáticas foram reduzidas a “folclore”, “tradição oral” ou “pré-literatura”. Essa classificação não é inocente: deriva de estruturas coloniais que hierarquizaram línguas, estilos e registros, impondo o privilégio epistêmico da escrita europeia sobre outras formas de produção estética.

As diferenças entre registros literários evidenciam esses contrastes históricos e políticos. O Inglês do período elisabetano, associado a Shakespeare, carrega uma formalidade e estrutura típicas de uma elite letrada. Já os textos de Toni Morrison, Chimamanda Ngozi Adichie ou Salimo Cassamo revelam a presença de memórias coloniais, marcas da oralidade e vivências diaspóricas que tensionam a noção de um “Inglês legítimo”. A literatura ocidental clássica canonizou formas rígidas, como o soneto, enquanto tradições orais africanas e ameríndias estruturam-se pela interação com o público, pelo uso de provérbios, repetições, ritmo e performance como forma de construção coletiva de sentido. O predomínio da escrita como critério de legitimidade excluiu essas expressões do estatuto de literatura.

Essa marginalização sustenta um modo colonial de definir o que é “língua literária”. A oralitura, como discute Martins (2003), desmonta a ideia de que a oralidade é uma etapa inferior da escrita; revela, ao contrário, que ela constitui um sistema estético autônomo, com estruturas próprias de criação e circulação. A produção literária pós-colonial desestabiliza a hegemonia ocidental ao produzir textos híbridos, plurilíngues e performativos. Chinua Achebe incorpora o igbo no Inglês e reinscreve a sabedoria proverbial africana no romance. Gloria Anzaldúa recorre ao *Spanglish* como linguagem de fronteira que recusa a padronização colonial. Paulina Chiziane mobiliza a oralidade e o multilinguismo moçambicano como afirmação de identidades historicamente silenciadas.

Essas produções não apenas ampliam repertórios, mas confrontam a colonialidade linguística ainda presente nos currículos e nos cânones. O domínio eurocêntrico impôs normas linguísticas coloniais, invisibilizou línguas Bantu, desvalorizou o hibridismo e consolidou uma ideia de literatura que exclui experiências coletivas, não europeias e não escritas. A resistência aparece justamente na fricção entre registros, no multilinguismo, na ironia com que essas obras desafiam a ideia de pureza linguística e uniformidade estética.

Superar esse paradigma exige uma abordagem crítica e intercultural no ensino da literatura. Não se trata apenas de adicionar autores “de outras culturas”, mas de questionar quais concepções de linguagem, registro e estética têm sido legitimadas e quais têm sido apagadas. A interculturalidade, nesse campo, implica reconhecer a oralidade como produção literária válida, compreender o hibridismo como criação epistêmica e não como desvio, e recusar a ideia de que o cânone europeu é a medida universal do literário.

Quando a literatura é ensinada a partir desse horizonte, ela deixa de ser instrumento de reprodução de hierarquias e torna-se um espaço de disputa, diálogo e reconstrução de sentidos. Isso permite que múltiplas vozes ingressem no campo literário sem subordinação, reconfigurando os modos de ensinar, interpretar e legitimar a linguagem em perspectiva decolonial e intercultural.

b) Contexto

A análise do contexto literário não pode restringir-se às dimensões históricas ou estilísticas tradicionais. Para que o estudo da literatura seja crítico e formativo, é necessário incorporar a compreensão de que toda produção textual é atravessada por relações de poder, pertencimento cultural e disputas de significado. A forma como os textos são escritos, interpretados e legitimados está profundamente vinculada aos contextos sociopolíticos e culturais que os produzem. No entanto, o ensino da literatura, sobretudo no campo do ELT, ainda privilegia perspectivas eurocêntricas, desconsiderando modos narrativos e epistemológicos de outras matrizes culturais.

A cultura influencia de maneira decisiva não apenas os conteúdos e temas das obras literárias, mas também as suas estratégias discursivas e estruturas narrativas. Nas literaturas africanas, por exemplo, a oralidade constitui mais do que um recurso estilístico: é uma forma de preservar memória coletiva, organizar o conhecimento e estruturar identidades. Autores como Chinua Achebe e Paulina Chiziane incorporam provérbios, circularidade narrativa e marcas de performance que dialogam com tradições comunitárias e cosmoconcepções locais. Já nas literaturas afro-diaspóricas, como as produzidas por Maya Angelou ou Louise Erdrich, emergem experiências de resistência, deslocamento e reconstrução identitária que desafiam modelos literários homogêneos. Em contextos asiáticos, influências filosóficas como o taoísmo e o budismo reconfiguram a construção de personagens, temporalidades e desfechos narrativos, como se observa em autores como Haruki Murakami.

Ignorar essas especificidades culturais leva a interpretações reducionistas ou distorcidas, sobretudo quando textos não ocidentais são lidos a partir de critérios normativos

impostos pela tradição europeia. A própria noção de cânone literário global é resultado de processos históricos assimétricos, nos quais a literatura ocidental foi consagrada como universal, enquanto produções africanas, indígenas, asiáticas ou latino-americanas foram classificadas como periféricas, folclóricas ou “não literárias”. Essa hierarquização não é neutra: ela reproduz relações coloniais que definem quais vozes têm legitimidade para narrar o mundo.

c) Estudo Comparativo de Participantes em Textos Literários e Não Literários:

A análise dos papéis discursivos como *sender*, *addresser*, *addressee* e *receiver* revela que as relações comunicativas não são universais ou neutras, mas configuradas por valores culturais, hierarquias sociais e regimes de poder. A forma como esses (as) participantes são construídos nos textos varia conforme o contexto cultural, e essa variação evidencia diferentes concepções de autoridade, coletividade, gênero, idade e pertença comunitária. Em muitas tradições ocidentais, por exemplo, o emissor tende a ser individualizado e centralizado, enquanto em narrativas de matriz africana ou indígena a voz discursiva pode ser coletiva, ancestral ou comunitária, essa perspectiva é amplamente evidenciada em obras de autores africanos como Mia Couto, Paulina Chiziane e Ngũgĩ wa Thiong'o, cujas produções literárias incorporam oralidade, memória coletiva e cosmologias locais. De forma semelhante, na literatura indígena, autores (as) como Eliane Potiguara, Graça Graúna, Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Olívio Jekupé evidenciam formas de narrar que rompem com a centralidade individualista, valorizando vozes plurais, a ancestralidade e a relação comunitária com o mundo, desfazendo a ideia de um sujeito único que “envia” a mensagem. Já a figura do destinatário, em contextos anglófonos hegemônicos, costuma ser imaginada como um leitor abstrato e universal, ao passo que, em produções afro-diaspóricas, asiáticas ou moçambicanas, o interlocutor pode ser situado, relacional e inscrito em laços de parentesco, oralidade ou ancestralidade.

Desse modo, a comparação entre diferentes culturas não é apenas ilustrativa, mas crítica: permite observar como as relações interpessoais representadas nos textos são atravessadas por desigualdades históricas e por modos distintos de conceber quem fala e quem escuta. Essa perspectiva evidencia que as categorias de análise textual não podem ser tratadas como estáveis ou homogêneas, já que o estatuto do emissor e do receptor se reconfigura em função de epistemologias locais, experiências coloniais e práticas de resistência cultural.

d) Funções da Linguagem em Textos Literários e Não Literários

A comparação das funções da linguagem revela que os usos e finalidades do discurso não são universais, mas atravessados por matrizes culturais distintas. Em contextos africanos, por exemplo, a função poética e a função fática frequentemente se articulam à oralidade, à memória coletiva e à performance, enquanto em tradições ocidentais escritas tende a prevalecer uma separação mais rígida entre estética, informação e argumentação.

Textos que abordam questões sociais e culturais evidenciam essas diferenças ao mobilizar estratégias discursivas específicas: nas literaturas afro-diaspóricas, o uso de provérbios, metáforas ancestrais e plurilinguismo opera como inscrição identitária e resistência simbólica; já em produções europeias canônicas, a função referencial muitas vezes se sobrepõe a outras dimensões expressivas, reforçando uma concepção individualizada do sujeito enunciador.

No plano de estudos da disciplina Introdução aos Estudos Literários, observa-se uma estrutura que privilegia tradições ocidentais como eixo formativo do conceito de literatura. Essa configuração curricular revela a persistência de hierarquias culturais que legitimam determinadas epistemologias enquanto marginalizam outras formas de expressão, especialmente as vinculadas à oralidade africana e às produções literárias de países historicamente colonizados. A ausência de textos moçambicanos ou de outras tradições africanas não indica apenas lacuna de conteúdo, mas evidencia um modelo formativo que naturaliza a literatura escrita europeia como referência principal e ignora outras genealogias narrativas. A análise crítica desse enquadramento permite problematizar como os cânones são constituídos e quais experiências históricas são silenciadas nesse processo.

A presença ou ausência de determinadas literaturas no currículo interfere diretamente na forma como os(as) alunos(as) compreendem identidade, cultura e linguagem. Ao privilegiar exclusivamente matrizes europeias, consolida-se uma visão restrita da literatura, que desconsidera produções marcadas pela ancestralidade, pela oralitura, pela diáspora e pela pluralidade linguística. Uma leitura intercultural dos registros literários permite evidenciar que as funções da linguagem operam de modos diferentes conforme as experiências coloniais, comunitárias ou diaspóricas que moldam os textos. Nesse sentido, o estudo da literatura deixa de ser apenas uma análise formal ou estilística e passa a revelar disputas epistêmicas, memórias coletivas e modos diversos de produção de sentido.

Após esta etapa, procede-se a análise de Literatura em Língua Inglesa, a fim de verificar como o aprofundamento literário se estrutura e se relaciona com as bases introduzidas na disciplina anterior.

Uma leitura crítica ao plano de estudos dessa disciplina revela que, embora exista potencial para a exploração de múltiplas perspectivas, persiste a predominância de uma visão eurocêntrica da literatura, em que textos do cânone britânico e norte-americano ocupam posição central.

Conteúdo 1 – O Conto

Os objetivos de aprendizagem relacionados ao conto, enfatiza a estrutura narrativa, a caracterização das personagens e a prática de leitura e produção textual. À primeira vista, a proposta parece abrangente e estimulante, ao indicar que os estudantes devem ler pelo menos dez contos “do mundo” e criar a sua própria narrativa. No entanto, uma leitura crítica e intercultural revela tensões importantes.

Primeiro, a expressão *from around the world* sugere diversidade, mas não garante que os contos incluam vozes africanas, moçambicanas ou de outras tradições marginalizadas pelo cânone literário eurocêntrico. Sem uma orientação explícita, há o risco de selecionar narrativas predominantemente ocidentais, apagando epistemologias locais e formas de narrar próprias de contextos africanos, asiáticos ou indígenas. A interculturalidade não se realiza apenas com a presença de textos estrangeiros, mas com o diálogo crítico entre diferentes matrizes culturais, inclusive aquelas historicamente silenciadas.

Além disso, a referência à “natureza e apresentação das personagens” pode limitar-se a modelos narrativos clássicos se não houver abertura para formas orais e coletivas de construção de personagens, muito presentes na literatura tradicional africana, como nos contos makhuwas, changanas, chuabos, sena, rongas ou macondes. A ênfase exclusiva na “estrutura” do conto pode privilegiar formatos lineares, individuais e escritos, em detrimento de narrativas orais, circulares ou comunitárias que são parte constitutiva das culturas locais.

Outro ponto crítico é a produção do conto pelos(as) alunos(as). A recomendação para que “escrevam uma história própria” pode reforçar uma visão individualista da autoria, típica de tradições literárias ocidentais, desconsiderando o caráter coletivo, performativo e comunitário presente em muitas literaturas africanas. Ao mesmo tempo, esse exercício pode ser uma oportunidade potente para valorizar repertórios culturais locais, desde que os estudantes sejam incentivados a integrar línguas, memórias, provérbios, mitos e modos de vida de suas comunidades.

Por fim, a proposta carece de explicitação sobre a mediação docente e os critérios de escolha das narrativas. Uma abordagem intercultural exige problematização crítica de poder, língua, identidade e representação, não apenas uma coleta de contos “de fora”. A diversidade só se concretiza quando inclui o local como produtor de conhecimento, e não apenas como leitor do outro.

Em suma, o tema conto apresenta uma ideia com potencial formativo, mas, sem uma perspectiva intercultural crítica, tende a reproduzir hierarquias coloniais de conhecimento e estética. Para cumprir o objetivo de formar leitores(as) e produtores(as) de narrativas com consciência cultural, seria necessário explicitar a inclusão de contos africanos, moçambicanos e de outras tradições subalternizadas, além de promover a reflexão sobre como se constrói a personagem, a voz narrativa e a autoria em diferentes contextos culturais.

Conteúdo 2 – Comparação entre o Conto e o Romance

O trecho do plano temático apresenta uma proposta centrada na comparação entre conto e romance, com foco na estrutura narrativa, no efeito produzido e no desenvolvimento de personagens, incluindo elementos como enredo simples e complexo, subtramas, eventos “necessários” ou “desnecessários”, personagens planas e complexas, protagonistas e personagens secundárias, bem como a “unidade de efeito” no conto em contraste com o romance. Embora essa organização seja pertinente para a análise literária tradicional, evidencia limites quando observada sob uma perspectiva crítica e intercultural, sobretudo no contexto moçambicano.

A ausência de referência explícita a literaturas africanas, moçambicanas ou a narrativas orais pode levar à reprodução de um cânone eurocêntrico, especialmente quando se utilizam categorias derivadas da crítica formal ocidental, como as noções de personagens *flat* e *round* ou de unidade de efeito, que nem sempre se aplicam a estéticas narrativas próprias de sociedades de tradição oral.

Além disso, a ênfase na leitura de “três romances do mundo” não garante diversidade real, podendo privilegiar obras ocidentais e marginalizar epistemologias Bantu. Para que a proposta tenha caráter intercultural efetivo, seria necessário incorporar textos africanos e moçambicanos, considerar a oralidade como forma legítima de produção narrativa, problematizar a ideia de autoria individual e reconhecer que, em muitas culturas, o enredo e as personagens cumprem funções pedagógicas, morais e comunitárias, que não se enquadram em modelos lineares ou psicológicos.

Também é importante compreender que eventos considerados “desnecessários” numa lógica literária ocidental podem ter valor ritual, simbólico ou formativo em outras tradições. Dessa forma, embora o conteúdo apresente um arcabouço teórico clássico útil, sua implementação, se não mediada criticamente, corre o risco de reforçar hierarquias coloniais de conhecimento e desvalorizar formas narrativas Bantu; para que cumpra uma função formativa plural e contextualizada, é indispensável que dialogue com as formas de contar, representar personagens e construir sentidos presentes nas culturas moçambicanas e africanas em geral.

Conteúdo 3 – Narração, Estilo e Diálogo em Ficção Prosa

O conteúdo apresenta uma organização temática consistente com a tradição dos estudos literários ocidentais, ao abordar categorias como modos de narração, ponto de vista, estilo e diálogo em textos de ficção. A análise de diferentes tipos de narrador (primeira *versus* terceira pessoa, subjetivo *versus* objetivo, onisciente *versus* limitado, dramatizado *versus* não dramatizado, *foregrounded versus backgrounded*) é útil do ponto de vista técnico, mas revela limitações quando observada sob uma lente crítica e intercultural.

Em primeiro lugar, as categorias utilizadas são fortemente enraizadas na teoria literária europeia e norte-americana moderna, o que pode levar à marginalização de formas narrativas africanas e moçambicanas que não se enquadram nesses modelos, especialmente as de base oral, em que a autoria pode ser coletiva, o narrador pode assumir vozes múltiplas e a fronteira entre narrador, personagem e audiência é fluida. A proposta de comparar o diálogo literário com a fala transcrita é pertinente, mas pode tornar-se problemática se desconsiderar que, em muitas culturas africanas, o discurso indireto, o provérbio, a repetição, a entoação e a performatividade não seguem a lógica da “fala espontânea” escrita a partir de padrões eurocêntricos.

Além disso, a produção de textos pelos(as) alunos(as) poderia ser uma oportunidade de valorização das práticas discursivas Bantu como o uso de provérbios, metáforas culturais, plurilinguismo ou o recurso a narradores comunitários, mas o plano não explicita essa possibilidade, o que sugere uma continuidade de modelos hegemônicos. A ausência de referência à narração em línguas Bantu, ao diálogo intercultural entre formas escritas e orais ou à análise de efeitos de estilo provenientes de contextos africanos reforça um viés universalizante, como se esses conceitos fossem neutros e aplicáveis em qualquer realidade.

Do ponto de vista didático, a leitura de excertos de romances e contos pode favorecer uma abordagem plural apenas se houver curadoria consciente de obras africanas,

moçambicanas e de outras tradições não ocidentais caso contrário, a comparação entre narradores e estilos se restringirá ao cânone eurocêntrico, invisibilizando modos diversos de contar e representar o mundo. A análise crítica da narração, para ser intercultural, deve problematizar quem narra, a partir de que lugar epistemológico, com que língua(s) e em que relação com a comunidade, o tempo e a memória. Também é fundamental reconhecer que, em contextos africanos, a narração pode envolver oralidade performativa, alternância de vozes, diálogo com ancestrais, coletividade e até dimensões espirituais que não se traduzem numa oposição simples entre narrador limitado e onisciente ou entre subjetivo e objetivo.

Por fim, a ênfase na análise técnica, sem questionar a historicidade e a localização cultural das categorias, corre o risco de reproduzir um ensino literário descontextualizado, que não dialoga com o repertório sociocultural dos(as) alunos(as). Para que esse conteúdo seja de fato formativo e intercultural, é necessário incorporá-lo criticamente, articulando as categorias ocidentais com as práticas narrativas locais, reconhecendo que há múltiplas formas legítimas de narrar, representar o tempo, construir personagens e produzir efeitos estéticos e sociais nos textos literários.

Conteúdo 4 – Estilo

O trecho centra-se na análise do estilo literário especialmente vocabulário, sintaxe e uso de recursos expressivos e na comparação entre fala literária e fala genuína transcrita, incluindo diferentes formas de apresentação do discurso e do pensamento (discurso direto, indireto, livre, mimético etc.). Embora o conteúdo seja tecnicamente relevante para o estudo da estilística e da narrativa, revela uma abordagem ancorada em modelos eurocêntricos de escrita, baseados em línguas hegemônicas e em tradições literárias ocidentais.

A comparação entre *genuine speech* e diálogo literário, por exemplo, parte de uma noção de oralidade padronizada, geralmente associada à língua inglesa ou ao Português escrito normativo, ignorando a diversidade linguística e sociocultural de contextos multilíngues como o moçambicano, onde a fala se constrói por meio de alternância de códigos, uso de provérbios, expressões idiomáticas, entoações culturais e performances narrativas.

Além disso, a discussão sobre estilo parece descolada de variações culturais, pois não considera que escolhas lexicais e sintáticas estão ligadas à identidade, à memória coletiva, à oralidade e às cosmologias locais. Do ponto de vista intercultural, falta problematizar como o discurso literário pode incorporar marcas das línguas nacionais, estratégias narrativas orais e modos comunitários de construção de sentido que não seguem a lógica da linearidade sintática ou da distinção rígida entre fala e narração.

As categorias de apresentação do discurso como *free direct speech* ou *narrative report* são úteis para análise formal, mas tornam-se limitadas se não incorporarem contextos onde a fala ficcional pode se fundir com canto, performance, metáfora cultural, silêncio significativo ou evocação ancestral. Assim, o conteúdo, embora rico do ponto de vista técnico, demanda uma mediação crítica que reconheça outras epistemologias narrativas, valorize repertórios estilísticos Bantu e evite a naturalização de um único modelo linguístico-literário como padrão universal de análise e produção textual.

A disciplina Literatura em Língua Inglesa revela um potencial significativo para uma formação crítica e plural, mas esse potencial só se concretiza quando o currículo rompe com a centralidade eurocêntrica que historicamente define o que é “literatura mundial”. Ao invés de tratar a produção anglófona somente a partir de autores do Norte global, é fundamental que o plano contemple vozes africanas, asiáticas, latino-americanas e diaspóricas, não como adição ilustrativa, mas como eixo estruturante do processo formativo.

Essa inclusão não deve servir apenas ao “contato com a diversidade”, mas à problematização de temas universais sob perspectivas distintas, possibilitando que os(as) alunos(as) reconheçam que os conflitos humanos, as relações de poder, os afetos, as identidades e as memórias são narrados de modos plurais e situados. Além disso, ao dialogar com produções literárias que emergem de contextos colonizados e pós-coloniais, cria-se espaço para tensionar hierarquias simbólicas e refletir sobre quem tem legitimidade para contar histórias, em que língua e a partir de que experiência.

Desse modo, a disciplina deixa de ser apenas um estudo da “literatura em inglês” e passa a ser um campo de leitura crítica das relações entre língua, cultura e poder, permitindo que os(as) alunos(as) comparem suas próprias identidades e repertórios com os textos estudados, reconheçam-se como sujeitos culturais e compreendam a literatura como espaço de encontro, confronto e produção de sentido intercultural.

A análise do currículo de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa da Universidade Rovuma revela um contraste entre os avanços institucionais e as limitações estruturais no que diz respeito à interculturalidade. A organização curricular demonstra solidez ao articular componentes teóricos e práticos, incluindo áreas como língua inglesa, literatura, linguística e práticas pedagógicas, o que evidencia um investimento na formação docente e na inserção profissional. Disciplinas como História da Língua Inglesa, Literatura em Língua Inglesa e Sociolinguística indicam a presença de conteúdos que poderiam favorecer a problematização de contextos culturais e linguísticos diversos, embora essa potencialidade permaneça latente.

A interculturalidade aparece de modo difuso, sem tratamento conceitual ou pedagógico sistemático, o que se evidencia pela ausência de articulação direta com a diversidade linguística e cultural moçambicana. Elementos centrais para uma leitura crítica do ensino de Inglês como a presença das línguas Bantu no processo educativo, as marcas do colonialismo linguístico e a relevância das tradições orais não são tematizados de forma consistente. Da mesma forma, referências ao mundo lusófono ou à circulação do Inglês no continente africano são apresentadas sem problematização das dinâmicas de poder que configuram tais fenômenos.

A permanência de epistemologias eurocêntricas no desenho curricular produz silenciamentos sobre saberes Bantu e limita a emergência de um ensino de línguas ancorado em realidades plurais. Nesse sentido, o currículo reflete tensões entre modernização acadêmica e continuidade de paradigmas colonializantes, evidenciando uma interculturalidade mais presumida do que construída no plano formativo.

Nesse contexto, a oralitura emerge como um campo de produção de conhecimento que desafia a hegemonia da escrita ocidental. Ao articular tradição oral e memória comunitária, elementos como provérbios, narrativas e contos passam a ser reconhecidos como expressões literárias e epistemológicas legítimas. Essas manifestações refletem valores, histórias e saberes coletivos, evidenciando que a literatura e a linguagem não são neutras, mas atravessadas por dinâmicas de poder, identidade e cultura.

Encerramos o primeiro capítulo ao evidenciar que o contexto político, sociolinguístico e educacional moçambicano é profundamente marcado pela convivência entre múltiplas línguas, culturas e epistemologias. Todavia, apesar dessa riqueza, o sistema de ensino permanece ancorado em paradigmas coloniais, com pouca abertura para práticas interculturais que valorizem os saberes locais.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a discussão teórica que orienta este estudo. Assim, no capítulo seguinte, examinamos diferentes perspectivas de interculturalidade na literatura nacional e internacional, de modo a fundamentar a proposta de formação intercultural defendida neste trabalho e situar os provérbios moçambicanos como elemento central no diálogo entre línguas, culturas e epistemologias.

2

**INTERCULTURALIDADES: DISTINTOS SABERES E PROBLEMATIZAÇÕES
CONCEITUAIS**

Interculturalidade não é uma celebração da diversidade; é uma luta contra as condições que produzem desigualdades.

(Catherine Walsh, 2009)

Neste capítulo, aborda-se o cenário de diversidade cultural, linguística e epistémica presente nas salas de aula em Moçambique, enfatizando os desafios que essa realidade impõe às políticas educacionais, às instituições de ensino e aos(as) professores(as). A abordagem adotada busca refletir sobre a necessidade de transição de um paradigma centrado no ensino para um paradigma orientado pelo compartilhamento e pela construção coletiva do conhecimento, considerando a complexidade dos contextos históricos, sociais, linguísticos e culturais que permeiam as línguas utilizadas no processo educativo.

A seção 2.1 aborda a concepção sul-americana de interculturalidade, destacando suas múltiplas dimensões teórico-práticas relacional, funcional e crítica e suas implicações para a prática educativa, segundo autores como Mendes (2012), Tubino (2011) e Walsh (2009). Na seção 2.2, discute-se a perspectiva moçambicana da interculturalidade, enfatizando seu caráter político, existencial e epistémico. Na seção 2.3, examina-se a educação linguística intercultural, entendida como um projeto que transcende o ensino de estruturas linguísticas para incluir a formação docente, o desenvolvimento curricular, os materiais didáticos e as políticas linguísticas. Essa abordagem articula-se com a perspectiva crítica da interculturalidade, buscando superar desigualdades históricas, promover a justiça epistémica e consolidar práticas pedagógicas que integrem, de forma significativa, os saberes e as experiências culturais dos(as) alunos(as), especialmente em contextos bilíngues e plurilíngues em Moçambique. Por fim, a seção 2.4, intitulada Educação Intercultural Bilíngue e Plurilíngue em Perspectiva Epistémica, problematiza o contexto linguístico moçambicano, caracterizado por falantes que vivenciam diversas experiências de bi- e plurilinguismo, tanto endógeno quanto exógeno.

2.1 Concepções Sul-Americana de Interculturalidade

A interculturalidade é um conceito amplo, revestido de diferentes trajetórias e perspectivas mediante o contexto educacional em que se encontra inserido. Para Mendes (2012, p. 360), linguista brasileira, interculturalidade é

um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes culturas. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha.

Da concepção de Mendes, depreendo que a interculturalidade é um conjunto de práticas de convivência entre diferentes culturas, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade que as compõe, com vista a propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo dos sujeitos.

A realidade moçambicana é caracterizada por uma vasta diversidade cultural, linguística e étnica, tornando a interculturalidade um elemento essencial no contexto educacional do país.

No entanto, a sua integração enfrenta desafios significativos, como a hegemonia do Português enquanto língua oficial e do Inglês como língua de ensino nas escolas privadas de ensino primário e secundário de expressão inglesa, bem como no curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Rovuma em detrimento das línguas Bantu, a predominância de uma epistemologia eurocêntrica sobre a epistemologia Bantu moçambicana e a necessidade de superar desigualdades históricas e sociais.

Se, por um lado, a interculturalidade pode ser vista como um princípio orientador para a valorização das múltiplas culturas existentes em Moçambique, por outro, sua concretização ainda esbarra em políticas educacionais que, muitas vezes, reforçam um modelo monocultural e centralizador. A escola, que deveria ser um espaço de troca e construção de significados entre diferentes grupos culturais, nem sempre consegue integrar práticas pedagógicas que respeitem e promovam essa diversidade de maneira equitativa.

A interculturalidade, como aponta Mendes (2012), envolve um esforço contínuo para a cooperação e o compartilhamento de experiências. Em Moçambique, esse esforço poderia se traduzir em ações como a introdução mais efetiva das línguas e culturas Bantu nos currículos escolares, a formação de professores(as) com sensibilidade intercultural e o desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam a riqueza cultural do país. Isso implica ir além dos

discursos formais e garantir que esses elementos estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem, nas salas de aula, nos livros e nas práticas pedagógicas.

Além disso, é essencial que o conceito de interculturalidade não se restrinja apenas ao ensino formal, mas que esteja presente também nas interações sociais e comunitárias, promovendo um diálogo real entre os diferentes grupos que compõem a nação moçambicana.

Portanto, para que a interculturalidade seja efetiva no contexto moçambicano, é necessário um compromisso não apenas no discurso, mas na prática, por meio de políticas educacionais inclusivas e da valorização das diversas identidades culturais do país.

Tubino (2011) e Walsh (2009) apresentam duas perspectivas de interculturalidade: a funcional e a crítica. Mongilardi (1909-1973), sacerdote, teólogo, advogado e professor peruano, é o precursor dessa teorização na América Latina. Ele destaca a diferença existente entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo⁶. (Tubino, 2011, p. 6)

A argumentação de Tubino destaca as considerações epistêmicas em torno da interculturalidade funcional, concebendo-a como uma abordagem funcionalista que promove a coexistência harmoniosa entre diversas culturas. No entanto, essa perspectiva tende a obscurecer as assimetrias de poder subjacentes, buscando assim integrar as minorias à cultura predominante. Em outras palavras, a interculturalidade funcional está alinhada com os interesses e exigências das instituições sociais.

A interculturalidade crítica, ao contrário, emerge como uma construção originada e impulsionada por indivíduos que experimentaram uma longa história de submissão e subalternização. Seu objetivo primordial é fomentar uma consciência mais profunda tanto de si mesmo(a) quanto do(a) outro(a). A perspectiva crítica da interculturalidade destaca e questiona as raízes das desigualdades e, antes de estabelecer qualquer diálogo entre culturas diferentes, indaga sobre as condições dos “diálogos” para todas as partes envolvidas. Comprometida com iniciativas de erradicação das disparidades, essa abordagem não alimenta a ilusão da harmonia acrítica entre as diferenças.

⁶ As diferenças entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica são substanciais. O ponto de partida e a intenção da interculturalidade crítica são radicalmente diferentes. Enquanto a interculturalidade neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, a interculturalidade crítica busca suprimi-las. Não é necessário começar pelo diálogo, mas pela questão das condições do diálogo.

Walsh (2009, p. 2), pedagoga estadunidense radicada no Ecuador, insurgente do (re)existir e do reviver, por sua vez, seguindo as problematizações de Tubino, defende que a interculturalidade pode ser entendida a partir de três dimensões teórico-práticas, nomeadamente: a dimensão relacional, a dimensão funcional e a dimensão crítica. A dimensão relacional delimita a ideia da interculturalidade aos contactos, às relações interpessoais, menorizando as tensões existentes nessas relações, isto é, as relações de poder, dominação e colonialidade.

No nível dos contextos em que os provérbios moçambicanos ocorrem, a dimensão relacional manifesta-se principalmente nas relações interpessoais na família, na comunidade, em geral, e no casamento, em particular.

A dimensão funcional toma em conta a diversidade e a diferença, mas apenas do ponto de vista de uma lógica que é funcional ao sistema social capitalista neoliberal vigente, isto é, visa tolerar e/ou integrar o diferente às matrizes sociais já instituídas, sem contestar as razões das assimetrias de poder e das desigualdades sociais. A interculturalidade funcional, nos países latino-americanos, está ao serviço dos interesses neoliberais (Walsh, 2009, p. 3).

Historicamente, no paradigma integracionista, os saberes do povo Bantu moçambicano são invisibilizados por serem considerados inferiores aos do colonizador. Portanto, a educação foi planejada para os(as) moçambicanos(as), seguindo um modelo eurocêntrico, sem considerar a diversidade cultural, os saberes autóctones e as cosmopercepções do povo moçambicano.

A cultura moçambicana está na escola apenas porque os(as) alunos(as), assim como os(as) seus(suas) respetivos(as) professores(as), são moçambicanos(as), mas passa despercebida, em função do predomínio dos saberes ocidentais, na maioria das vezes.

Por último, a interculturalidade crítica, conforme Walsh (2009, p. 4), contesta a ordem social vigente, compreendendo a interculturalidade como um processo e um projeto, que parte das experiências dos(as) “subjugados(as)”, daqueles(as) que foram vítimas, de diversas maneiras, do preconceito, com o fim de procurar a alteração das estruturas sociais, institucionais e epistêmicas, (re)construindo diferentes formas de ser, estar e de se relacionar que incluam não apenas o mero reconhecimento e tolerância de outras culturas, mas também a sua valorização, em diálogo e interação recíprocos.

Considerando a abordagem intercultural na educação moçambicana, percebemos que ainda há desafios significativos a serem superados para que a interculturalidade crítica se torne uma realidade efetiva no ensino. O sistema educacional moçambicano, historicamente estruturado sob influência eurocêntrica, perpetua assimetrias de poder ao não reconhecer

plenamente os saberes e práticas culturais autóctones. Embora existam políticas educacionais que mencionam a diversidade cultural e linguística, sua aplicação muitas vezes se alinha à interculturalidade funcional, limitando-se à coexistência das diferenças sem questionar as desigualdades estruturais existentes.

A falta de materiais didáticos e currículos de formação de professores(as) que integrem efetivamente os saberes locais reforça a marginalização das epistemologias moçambicanas. Além disso, a hegemonia do Português e do Inglês impede uma maior valorização e inserção das línguas nacionais no ambiente escolar, o que compromete o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente intercultural e inclusiva. Dessa forma, a ausência de um diálogo equitativo entre os diferentes sistemas de conhecimento reflete a necessidade de uma revisão profunda nas políticas educacionais e na formação docente.

Para que a interculturalidade crítica se concretize na educação moçambicana, é fundamental um compromisso com a desconstrução das hierarquias epistêmicas que privilegiam os saberes ocidentais em detrimento das cosmocepções locais. Nesse sentido, Rezende e Rodrigues (2020, p. 121) afirmam que “a interculturalidade não é apenas diálogo entre culturas, mas uma práxis crítica que desestabiliza hierarquias coloniais.” Essa definição reforça o caráter transformador desse paradigma.

Isso implica não apenas a inclusão de conteúdos sobre a cultura moçambicana nos currículos escolares, mas também a criação de espaços de diálogo genuíno entre os diferentes grupos culturais, promovendo a valorização dos conhecimentos tradicionais e sua integração nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação de professores(as) desempenha um papel central na transformação do cenário educacional. É imprescindível que os docentes sejam capacitados para trabalhar com a interculturalidade de maneira crítica, reconhecendo e problematizando as relações de poder que permeiam o ambiente escolar. Isso inclui a adoção de abordagens pedagógicas que estimulem a participação ativa dos(as) alunos(as) na construção do conhecimento, a partir de suas próprias experiências e referências culturais.

Portanto, a interculturalidade crítica na educação moçambicana deve ser concebida como um processo contínuo de luta e ressignificação, que vai além da mera aceitação da diversidade e busca efetivamente transformar as estruturas de ensino. Somente por meio desse engajamento é possível construir um sistema educacional mais justo, democrático e representativo das múltiplas identidades e saberes que compõem a sociedade moçambicana.

Castiano (2005), ao questionar essa abordagem educacional em Moçambique, argumenta que os(as) alunos(as) são doutrinados(as) à enxergarem o branco e a cultura

européia como superiores e, simultaneamente, são instruídos(as) a menosprezar a sua própria cultura, ou pelo menos, a relegar as suas culturas locais de origem a um âmbito privado, afastado da esfera pública.

Nesse contexto, Lister (1973, p. 39, citado por Buckman, 1973) argumenta que os sistemas educativos em vários países, incluindo Moçambique, tendem a encarar o processo de aprendizagem como mercadorias, em que “todos os envolvidos no sistema escolar tendem a confundir escolaridade com educação, tratando a aprendizagem como uma mercadoria embalada”. A imposição do autoritarismo do sistema educativo eurocêntrico, conforme descrito pelo autor, não permite a abertura para o diálogo com e entre as línguas e culturas locais. Essa abordagem não cultiva valores, atitudes e conhecimentos destinados a atender às necessidades individuais e coletivas dos(as) cidadãos(ãs), desvalorizando, assim, a perspectiva intercultural no ensino em Moçambique.

A noção de interculturalidade que adopto neste trabalho está relacionada com a perspectiva crítica. Entretanto, segundo Walsh, a interculturalidade

entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importantes es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico – de saberes y conocimientos –, que afirma la necesidadde cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación⁷ (Walsh, 2009, p. 4).

Esta pesquisa situa-se na dimensão crítico-relacional da interculturalidade, uma vez que contesta, explicitamente, a ordem cultural, linguística, epistêmica e social vigente que sustentam as desigualdades, as discriminações e as inferiorizações dos povos em Moçambique. Além disso, compreende a interculturalidade como uma prática pedagógica, com o fim de encontrar estruturas sociais, institucionais e epistêmicas que resultem não apenas em mero reconhecimento e condescendência das línguas e culturas Bantu, mas também na sua valorização, salvaguarda, conferindo-lhes um estatuto superior ao que elas têm.

Dessa maneira, a educação intercultural, numa perspectiva crítica, precisa desconstruir visões negativas da diferença que foram naturalizadas no contexto escolar e concebê-la “como

⁷ [...] compreendida criticamente ainda não existe, é algo a ser construído. Portanto, é entendida como uma estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistémico de saberes e conhecimentos, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferioridade, a racialização e a discriminação.

riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário” (Tubino, 2011, p. 6).

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza, promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

Nesse contexto, considero que a abordagem intercultural à educação reconhece e potencializa que a sala de aula é um espaço intercultural por colocar em diálogo diferentes culturas relacionadas estruturalmente. Para potencializar a sequência enunciada, cabe ao (a) professor(a) ampliar esse espaço, fazendo com que cada momento da aula se torne num momento de compartilhamento de saberes e, se necessário, de retomada de saberes ancestrais (Pimentel da Silva, 2017). Ao considerar a sala de aula como um espaço de encontro entre saberes, torna-se essencial observar experiências em que a interculturalidade se materializa como prática política e epistêmica, como ocorre nas propostas de educação voltadas aos povos indígenas.

A interculturalidade indígena, sob uma perspectiva crítica, desempenha um papel político fundamental ao restaurar a voz e a dignidade dos povos indígenas, valorizando suas línguas, epistemologias e culturas originárias. Ela se traduz na criação de espaços pluriepistemológicos, onde diferentes formas de conhecimento coexistem sem hierarquização, promovendo o reconhecimento e a valorização mútua entre os saberes indígenas e ocidentais (Nazareno, Magalhães e Freitas, 2019). Essa abordagem vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural; busca também reduzir desigualdades sociais e superar a colonialidade do saber, criando um espaço de diálogo entre distintas epistemologias.

No Brasil, os programas de educação intercultural indígena promovem a valorização e o ensino das línguas indígenas nas escolas destinadas a essas comunidades, assegurando que tenham o mesmo reconhecimento e importância que o Português. Além disso, defendem que a instrução nessas instituições seja realizada na língua materna de cada povo, respeitando suas formas de ensino e aprendizagem.

No contexto do Curso de Educação Intercultural, no Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás, onde tive a oportunidade de ensinar o Inglês intercultural, a interculturalidade constitui um princípio orientador das práticas pedagógicas de letramento, fundamentado no pluralismo histórico, espiritual, linguístico,

cultural e epistêmico dos povos indígenas. Seu objetivo é fortalecer os conhecimentos tradicionais nas escolas, promovendo a construção de novas matrizes curriculares interepistêmicas que integrem saberes indígenas e afro-brasileiros, articulando-os também com epistemologias de origem portuguesa e inglesa.

Nesse processo, a seleção e construção dos Temas Contextuais assume papel central, pois possibilita que o conteúdo educativo se conecte diretamente à realidade, às experiências e aos saberes prévios dos(as) alunos(as), promovendo uma aprendizagem significativa e engajada. Como destacam estudiosos da educação intercultural: A construção de Temas Contextuais é um processo colaborativo que respeita as especificidades culturais e linguísticas dos(as) alunos(as), promovendo uma aprendizagem significativa e conectada às suas realidades (Silva, 2019).

No início da minha jornada no para Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás, tanto eu, como professora, quanto os(as) alunos(as), construímos conjuntamente o programa do curso. A partir da ementa prevista, discutimos os temas contextuais, definimos abordagens e selecionamos materiais de estudo de maneira colaborativa, considerando as necessidades, expectativas e realidades do grupo. Essa prática evidenciou o diálogo entre diferentes epistemologias: a indígena, centrada na oralidade, na ancestralidade e na vida comunitária; a portuguesa, estruturada pela escolarização formal e pelas tradições textuais; e a inglesa, marcada por metodologias comunicativas e práticas educacionais globalizadas.

A integração dessas epistemologias nos Temas Contextuais fortalece o engajamento dos(as) alunos(as) e consolidou o Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás como um espaço de resistência epistêmica e reexistência cultural, onde os saberes indígenas se articulam criticamente com saberes globais, promovendo uma aprendizagem plural, crítica e socialmente comprometida. Dessa forma, os Temas Contextuais não apenas orientam o currículo, mas também constituem uma estratégia pedagógica potente para a valorização da diversidade, da interculturalidade e da justiça epistêmica no ensino intercultural de línguas.

Essa abordagem torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e alinhado à realidade dos(as) participantes, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada às suas vivências, ao mesmo tempo em que desafia a visão disciplinar e monocultural ocidental, incentivando práticas pedagógicas que valorizam os saberes originários dos povos indígenas.

Após esse breve apontamento sobre a concepção de interculturalidade na educação, com a perspectiva da América do Sul, com contexto, portanto, sul-americano, importa apresentarmos a percepção do termo interculturalidade no contexto moçambicano.

2.2.Perspectivas Moçambicanas da Interculturalidade

Partindo do pressuposto que o cenário moçambicano é multilíngue e multicultural, dialogando com Garcés (2007), compreendo interculturalidade como um espaço político de encontro e de luta entre as línguas e os conhecimentos, com o propósito de corrigir as assimetrias de poder presentes no cenário atual e a recriação das culturas ao implementar o princípio do reconhecimento recíproco. Dessa forma, é uma chave de compreensão dos fenômenos e base de projetos políticos e epistêmicos para sociedades linguística e epistemicamente plurais.

Neste viés, remeto-me à minha existência como professora negra Bantu moçambicana. Para mim, a interculturalidade, antes de se configurar como uma proposição teórica ou uma abordagem metodológica, revela-se como uma prática ou vivência existencial que demanda ser experimentada e sentida, percebendo o meu corpo no mundo, marcado por deslocamentos e travessias: as minhas origens e a minha ancestralidade estão enraizadas na região Sul, o meu crescimento no Centro e, no momento, vivo no Norte.

Na dimensão epistêmica, linguística e cultural, vou atravessando, cruzando, submersa em diálogo e numa vivência constante com os distintos saberes, línguas, culturas moçambicanas oriundas dos diversos polos do meu país.

Na vivência profissional, sou professora de Inglês, uma língua imperialista em todo o mundo, em confluência com o idioma oficial Português, a língua colonialista em Moçambique e em parte de África, e com as línguas nacionais Bantu. Cada uma dessas línguas carrega consigo histórias de dominação, resistência e reinvenção, e o desafio que encontro diariamente é construir um espaço de convivência entre essas linguagens e culturas tão distintas, mas igualmente presentes na minha prática educacional.

Em um processo dinâmico, busco aprimorar a compreensão entre a “janela” e o “espelho”, explorando a interseção entre o mundo interior e o exterior. Essa jornada visa capacitar-me a interagir melhor com os outros, criando um ambiente propício para compartilhar e reconhecer tanto meus conhecimentos quanto minha riqueza cultural.

No contexto da sala de aula moçambicana, onde os(as) alunos(as) representam diversos grupos étnicos provenientes do Centro, Norte e Sul de Moçambique, a interculturalidade, que está na vida, em toda parte, manifesta-se por meio do diálogo, da

experiência e da comunicação entre diferentes línguas e culturas. Nesse cenário, os(as) alunos(as) constroem conhecimentos ao atravessar fronteiras territoriais, linguísticas, culturais e espirituais, tornando-se protagonistas ativos e produtores(as) do seu próprio entendimento cultural e linguístico. Além de adquirirem conhecimentos culturais e linguísticos relacionados à língua inglesa, eles(elas) também constroem saberes linguísticos e culturais em suas línguas maternas, predominantemente de origem Bantu.

Numa sala de aula intercultural, como é em Moçambique, é importante que a prática pedagógica se pautem pela educação intercultural, em que não existe uma cultura menor ou inferior a outra, não existe uma etnia superior às outras. Assim, os(as) alunos(as) reconhecem que a sua existência é mais significativa e mais rica quando existe um(uma) outro(a) diferente, mas igual em equidade.

Portanto, a educação intercultural estabelece a equidade entre os vários saberes, desde os considerados científicos até aos mais corriqueiros epistêmicos Bantu, conhecimentos que emergem da experiência comunitária, mas que não são formalmente reconhecidos. Quando na sala de aulas valorizamos e promovemos o conhecimento Bantu moçambicano, estamos dizendo aos(às) alunos(as) que eles(elas), como pessoas, têm valor, que os seus corpos têm valor, têm significado, que o sistema de referência Bantu tem valor, que as cosmopercepções Bantu têm valor e são importantes para a educação e a escolarização do povo Bantu.

Essa presença da interculturalidade na escola reflete um fenômeno mais amplo, profundamente enraizado no cotidiano do povo moçambicano, evidenciado nas práticas linguísticas, sociais, ritualísticas, artísticas e ambientais. A convivência entre diversas línguas como o Português e as línguas Bantu, os valores comunitários como o respeito pelos mais velhos e a solidariedade, os rituais e celebrações que misturam elementos culturais distintos, a produção simbólica expressa em músicas, danças, poesias e provérbios, bem como as formas tradicionais de relação com o ambiente, mostram como diferentes saberes e culturas se articulam e coexistem. A escola, ao não reconhecer essas práticas, corre o risco de desvalorizar os saberes locais e afastar os(as) alunos(as) de suas próprias raízes culturais, fragilizando o potencial formativo da interculturalidade já existente na sociedade.

Vale recuperar que na cosmopercepção Bantu moçambicana, os provérbios são práticas linguísticas do povo Bantu que constroem significação de mundo e dão sentido à vida. Os provérbios abordam temas de interesse geral e de identificação imediata, por meio de uma linguagem familiar para o(a) aluno(a). Lourenço (2020) ressalta que os provérbios representam a riqueza da interculturalidade pois reconhecem a existência do outro.

Os provérbios desempenham um papel significativo na promoção da interculturalidade, pois refletem a sabedoria acumulada ao longo do tempo por uma determinada comunidade ou cultura. Apresento, aqui, algumas maneiras pelas quais os provérbios possibilitam vislumbrar a relação intercultural na vida e a promoção da interculturalidade na educação escolar:

- **Transmissão da sabedoria cultural:** os provérbios frequentemente encapsulam os valores, normas e conhecimentos de uma cultura específica. Ao compartilhar e compreender provérbios de diferentes culturas, as pessoas têm a oportunidade de explorar e apreciar a diversidade de perspectivas e experiências culturais.
- **Pontos de Convergência:** muitas vezes, os provérbios abordam questões universais, como ética, moralidade, relações sociais e experiências humanas comuns. Esses pontos de convergência podem ser usados como pontes para promover a compreensão mútua entre culturas diversas, facilitando o diálogo intercultural.
- **Reconhecimento da Existência do Outro:** em muitos provérbios, especialmente aqueles que destacam a importância da cooperação, respeito e compreensão, há uma implícita aceitação da existência do outro. Isso contribui para uma mentalidade intercultural ao reconhecer e valorizar as diferenças.
- **Expressão de Experiências Compartilhadas:** Provérbios frequentemente derivam de experiências e desafios comuns enfrentados por uma comunidade. Ao compartilhar essas expressões, as culturas podem encontrar pontos de conexão através de experiências compartilhadas, fortalecendo laços interculturais.
- **Consciência da Complexidade Cultural:** Muitos provérbios são intrinsecamente complexos, exigindo interpretação contextual e cultural para serem compreendidos completamente. Isso destaca a riqueza e a profundidade das diferentes culturas, incentivando uma apreciação mais profunda da complexidade cultural.

Partindo do pressuposto de que o mundo e as experiências sociais interculturais dos(as) alunos(as) permeiam a sala de aula, justifica-se, assim, a reflexão sobre os aspectos socioculturais moçambicanos nas práticas educacionais. Os provérbios, integrantes do rico repertório sociocultural moçambicano, desempenham um papel fundamental ao facilitar intercâmbios linguísticos e culturais, compartilhar valores e criar pontos de encontro entre diversas tradições das línguas Bantu, portuguesa e inglesa.

Conseqüentemente, isso contribui para a preservação das línguas Bantu moçambicanas, ao mesmo tempo em que aprimora a eficácia do ensino da língua inglesa como língua estrangeira, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

Os provérbios, como símbolo da cosmopercepção Bantu, parte do sistema simbólico Bantu, que dá sentido à vida das pessoas, dos(as) alunos(as) e professores(as) na escola, com a abordagem intercultural, visto que a sala de aula é mesmo intercultural, potencializa uma educação linguística, uma educação escolar, no ensino da língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, ainda que ao lado da língua oficial, sem inferiorizar as línguas Bantu. Isso protege a autoestima e aumenta a segurança sociolinguística dos(as) alunos(as), sustentando o desempenho escolar em qualquer outro ambiente de aprendizagem.

Freire e Hooks (2013) destacam que a valorização dos provérbios e das línguas Bantu na escola representa uma resistência ao monolinguismo colonial, reforçando que o conhecimento e a cultura são plurais e não hierárquicos. Dessa forma, a sala de aula se torna um espaço de resistência e revalorização das culturas Bantu, promovendo o encontro entre diferentes formas de saber, que se reconhecem, se respeitam e se enriquecem mutuamente.

Hooks (2013) argumenta, ainda, que o ensino da língua inglesa não deve ser um instrumento de subordinação cultural, mas sim uma oportunidade para fomentar a multiplicidade linguística.

2.3 Educação linguística intercultural

Remetendo-se ao processo de educação linguística em língua estrangeira, Silva (2019) ressalta como a abordagem intercultural, ou seja, o reconhecimento da relação e do intercâmbio entre culturas, visa transcender o ensino de estruturas linguísticas e dedica-se a entender as estruturas sociais que formam e sustentam a língua em si. Nesse sentido, a interculturalidade interpõe-se de modo a realçar as diferentes culturas, trazendo-as próximas e entrelaçadas através de suas relações.

No campo da educação linguística, na escolarização de povos ou grupos subalternizados pela hegemonia, a interculturalidade é um projeto construído pelos povos ou com os povos. Para Mendes (2022, p.125), a educação linguística intercultural representa

uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, maternas e estrangeiras/segundas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professores(as), o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novos(as) professores(as), entre outros aspetos.

Assim, a educação linguística intercultural é um campo de ação que não está centrada no(a) professor(a), no(a) aluno(a), nem nos(as) gestores(as), mas na construção de

conhecimentos advindos da experiência de convivência e de interação construídas a muitas mãos. Segundo Dias (2010, p. 6), Moçambique é uma sociedade multilíngue, pluriétnica, multirracial e socialmente estratificada. Dessa forma, uma abordagem intercultural para a educação linguística e as práticas de letramentos, em Moçambique, implica considerar positivamente a existência da diversidade cultural no país. Implica saber comparar diferenças e semelhanças entre culturas e valorizar as expressões culturais próprias, permitir o diálogo entre grupos culturais Bantu com a língua inglesa, sem desmerecer ou inferiorizar as línguas Bantu.

A educação linguística intercultural moçambicana representa a valorização da diversidade linguística e o aproveitamento desse potencial para trazer mais valia sociolinguística e aumentar a autoestima na formação de jovens, adolescentes e adultos(as). A existência de muitas línguas no país exige uma formação sólida e profunda dos(as) professores(as) de línguas e das condições das escolas moçambicanas (Timbane; Vicente, 2017, p. 108).

Num país multicultural como Moçambique, a concepção intercultural de educação linguística representa a integração dos conteúdos eleitos pelas culturas consideradas sem expressão no ensino formal. Ela aparece como mecanismo de inclusão dos saberes das etnias minoritárias, com o fim de fomentar e construir no cotidiano escolar relações e interações que reconheçam a diversidade sociocultural e linguística dos(as) alunos(as).

A compreensão da práxis educacional linguística em Moçambique deve ser fundamentada em elementos que emergem da realidade dos(as) alunos(as), como os usos específicos que as comunidades fazem da língua, suas cosmo percepções e os temas contextuais (Pimentel da Silva, 2016). Esses aspectos estão diretamente ligados à ideia de integrar contextos reais, bagagens culturais e realidades sociais nas práticas educativas. Os temas contextuais, nesse sentido, atuam como uma ponte entre as experiências vividas pelos(as) alunos(as) e o conhecimento acadêmico que eles(elas) estão adquirindo, proporcionando um marco para uma aprendizagem significativa (Pimentel da Silva, 2016).

Ao conectar as atividades em sala de aula às realidades locais dos(as) alunos(as), os Temas Contextuais tornam o processo de ensino mais relevante e envolvente (Pimentel da Silva, 2016). Eles(Elas) refletem as realidades culturais, sociais e históricas dos(as) alunos(as), especialmente em contextos multilíngues ou multiculturais. Além disso, ao serem incentivados a participar ativamente na construção do conhecimento, por meio de discussões, os(as) alunos(as) são desafiados(as) a analisar e criticar suas próprias realidades, promovendo, assim, um senso de agência e empoderamento (Pimentel da Silva, 2016).

Ao incorporar Temas Contextuais, os(as) educadores(as) buscam criar um ambiente de aprendizagem que respeite as identidades dos(as) alunos(as), estimule o pensamento crítico e amplifique a relevância da educação nas suas vidas cotidianas (Pimentel da Silva, 2016). Esse conceito está alinhado com pedagogias interculturais e transformadoras, que valorizam a integração de perspectivas diversas no processo educacional (Pimentel da Silva, 2016).

De acordo com Pimentel da Silva (2016), os Temas Contextuais podem ser classificados como intraculturais, interculturais e, até mesmo, transculturais. Os temas intraculturais enfocam as especificidades e particularidades internas de uma cultura, sem a necessidade de interagir com outras culturas ou contextos. Por outro lado, os temas interculturais se fortalecem pela articulação de saberes distintos, considerando suas naturezas e contextos variados. Além disso, muitos desses temas, ao se expandirem, tornam-se transculturais, rompendo fronteiras epistêmicas e alcançando uma dimensão universal.

Com base em Pimentel da Silva (2016), os provérbios moçambicanos, enquanto temas contextuais intraculturais e interculturais, desempenham um papel central na formação de professores de Inglês em Nampula, destacando-se como *loci* de relevância política, linguística e epistemológica. Eles dão significado ao conteúdo programático e são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que se conecta profundamente com a realidade e a identidade local.

Há provérbios moçambicanos intraculturais, interculturais e transculturais, conforme sua capacidade de refletir e dialogar com diferentes contextos culturais, dependendo da maneira como são usados e interpretados. Eles são intraculturais quando utilizados no contexto das comunidades que os originaram, representando os valores, crenças e a sabedoria acumulada de uma cultura específica. Por exemplo, um provérbio makhuwa, que ensina respeito aos mais velhos, reflete práticas sociais e morais exclusivas desse povo, funcionando como um meio de reforçar a identidade e a coesão cultural. Nesse caso, os provérbios transmitem conhecimentos locais que fortalecem as tradições e os laços dentro da comunidade.

Os provérbios tornam-se interculturais quando usados para dialogar com outras culturas, promovendo a troca de saberes e a compreensão mútua. Por exemplo, ao explicar um provérbio moçambicano em Inglês durante uma aula, o(a) professor(a) pode conectar o significado desse provérbio com valores ou práticas de outras culturas, como a inglesa, destacando semelhanças ou diferenças. Esse uso permite que os provérbios sirvam como pontes culturais, ajudando pessoas de diferentes origens a compreenderem os valores e os contextos da cultura moçambicana.

Por fim, os provérbios se tornam transculturais quando ultrapassam suas raízes culturais específicas, alcançando uma aplicabilidade universal e ressignificando valores humanos amplamente compartilhados. Um exemplo é o provérbio moçambicano em língua Xitewe *Gunye rimwe ariwurayi inda* (Da união nasce a força), que transmite a ideia de que uma pessoa sozinha consegue realizar muito pouco, sendo sempre necessário o apoio de outros.

Esse provérbio destaca a importância da coletividade e da interação entre os membros de um grupo. Nesse sentido, evidencia que melhores resultados são alcançados por meio da cooperação, pois cada indivíduo depende da contribuição dos demais para, juntos, promoverem o desenvolvimento da comunidade, da escola, do bairro, do país e do mundo.

A variante em Português que corresponde ao provérbio acima é: “A união faz a força.” Enquanto que na língua inglesa é *United we stand, divided we fall* que aborda a importância da unidade e da colaboração, o qual pode ser entendido e valorizado em várias sociedades, mesmo que as palavras ou imagens utilizadas sejam culturalmente específicas. Nesse sentido, os provérbios transcendem as fronteiras culturais e linguísticas, contribuindo para o patrimônio da humanidade ao abordar questões como ética, moralidade ou experiências comuns.

Portanto, os provérbios moçambicanos são intraculturais ao preservarem e transmitirem conhecimentos locais; interculturais ao estabelecerem diálogos e conexões entre culturas diferentes; e transculturais ao romperem barreiras culturais e linguísticas, abordando questões que ressoam em qualquer contexto. Assim, eles são ferramentas poderosas de ensino e promoção do entendimento cultural.

Na minha prática docente, procuro aprofundar nesse exercício de valorização da diversidade linguística, que agora entendo como um diálogo interepistêmico. Essa abordagem está fundamentada na concepção de que a contextualização das práticas pedagógicas na sala de aulas deve acompanhar o dinamismo e a contingencialidade das vidas experimentadas pelos(as) alunos(as).

Esta percepção tornou ainda mais evidente o meu próprio papel dentro de uma estrutura racista e patriarcal que herda traços do colonialismo, onde as vivências que experimento suscitam questionamentos e reflexões, proporcionando-me a oportunidade de buscar percepções mais abrangentes para orientar de maneira mais eficaz a minha prática pedagógica. A descolonização da mente de uma professora negra moçambicana, habituada a seguir regras impostas pela colonização, que priorizavam o uso exclusivo da língua e da

cultura lusófonas e britânicas, passa pela conscientização sobre a pluralidade na sala de aula e pelo reconhecimento dessas diferenças, em favor das cosmopercepções e línguas Bantu.

De acordo com Espírito Santo e Santos (2018), no contexto do ensino de línguas estrangeiras, o mito de monoglossia é utilizado para preservar a hegemonia das línguas dominantes, reforçando a idealização do(a) falante nativo(a), em detrimento da marginalização do(a) aprendiz, que frequentemente se encontra à sombra do dono da língua.

Nessa luta constante e contínua, depreendo que uma educação linguística desvinculada da experiência da vida e do mundo ao nosso redor, sem a oportunidade de incorporar as vivências moçambicanas na sala de aula, “cria vazios” no sentido de viver em sociedade e na própria compreensão da experiência da vida de um(a) moçambicano(a).

A “luta” desempenha um papel necessário na educação linguística intercultural; uma expansão urgente é crucial “em direção à criação de espaços interculturais nos quais as experiências da diferença se tornam a principal força motriz” (Mendes, 2022, p. 125).

Assim sendo, na educação linguística intercultural, é imperativo, em primeiro lugar, reconhecer as diferenças e, em segundo, atribuir-lhes valor, proporcionando-lhes um espaço intercultural e respeitando os passos e o tempo no processo de construção de conhecimento.

Esse papel prescinde, entre vários outros privilégios, da reflexão sobre a minha existência fundamentada na valorização da diversidade epistémica moçambicana, onde o acontecimento dialógico intercultural que se faz na aula por intermédio da construção de conhecimento plural na perspectiva da sociolinguística, não deixa espaço ao monolinguismo, porque além do conhecimento linguístico da língua inglesa, eles(elas) constroem conhecimentos linguísticos das suas línguas Bantu.

Dessa forma, nesta tese, almejo desenvolver a compreensão de que fomentar o acesso a uma educação linguística intercultural durante as aulas de Inglês possui implicações epistemológicas e pedagógicas fundamentais. Denomino esse enfoque de educação linguística intercultural etnobantumozambicana⁸ ou interbantulíngua⁹, no qual se promove a valorização da diversidade linguística por meio de provérbios que abordam os conflitos sociais da mulher em Moçambique. Considero que essa abordagem é uma estratégia eficaz para evitar a perpetuação da opressão linguística, especialmente sobre as classes menos privilegiadas. Meu compromisso é fortalecer a voz daqueles(as) que lutam pela redução da desigualdade no ambiente escolar.

⁸ identidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades Bantu de Moçambique

⁹ diálogo intercultural que não só preserva as tradições e sabedorias locais, como também as projeta para o ensino e compreensão de outras línguas, como o inglês, de forma mais contextualizada.

2.4. Educação Intercultural Bilíngue e Plurilíngue em Perspectiva Epistêmica

O contexto linguístico em Moçambique é marcado por falantes que gozam de variadas experiências de vida (bi- ou plurilinguismo endógeno ou exógeno) que nomeia a função da língua portuguesa como língua segunda, as línguas Bantu moçambicanas como línguas maternas e a língua inglesa como língua estrangeira.

O estudo apresentado por Cuamba e Cigarros (2023), com uma reflexão em torno do letramento em Moçambique, contempla e fortalece minha proposta:

A democratização do ensino surgiu associada às demandas de interesses nacionais e internacionais ligadas à necessidade, por um lado, de superar o fracasso escolar e, por outro, de atender aos compromissos internacionais voltados para as exigências das agências que financiam o Sistema Nacional de Educação. Essas demandas parecem estar profundamente vinculadas ao modelo autônomo de letramento centrado no sujeito e nas capacidades de usar o texto. A partir desse modelo, avaliam-se as competências dos sujeitos em relação à leitura de determinados textos, sem olhar para os usos sociais, históricos e culturais que esses mesmos sujeitos fazem desses textos. (Cuamba; Cigarros, 2023, p. 6).

O letramento intercultural bilíngue, em Moçambique, deve preconizar a transformação das línguas de tradição predominantemente oral (línguas Bantu) em língua escrita, considerando-se a predominância do sistema ocidental de escrita, e a conservação de uma língua estrangeira como segunda língua. Essa segunda língua, sendo língua oficial (língua portuguesa), tem um papel importante em muitas áreas sociais, como a comunicação oficial do Estado e os contatos internacionais (Lopes, 2023, p. 322). Nessa perspectiva, partindo do pressuposto que o cenário moçambicano é multilíngue e multicultural, é importante que os processos de letramento privilegiem o modelo ideológico como prática social.

Essa visão de letramento como prática social, restabelece o protagonismo do(a) aluno(a), estabelecendo uma conexão intrínseca com o seu contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural, conferindo espaço para a expressão de suas subjetividades, reconhecendo o direito à voz e à escuta ao sujeito do processo. É através desse letramento corpificado, vinculado ao lugar que eu e meu corpo ocupamos, que nossas identidades se formam e nossa percepção do(a) outro(a) é moldada, de acordo com os “campos sociais” aos quais estamos envolvidos(as).

Com base nesses pressupostos teóricos, a proposta de formação intercultural para professores(as) de Inglês, em Nampula, centrada nos provérbios moçambicanos como *loci* políticos, linguísticos e epistemológicos, dentro do contexto plurilíngue, que abraça a vida, saberes e conhecimento dos(as) alunos(as) moçambicanos(as), representa uma iniciativa de

promover diálogos que legitimem seus saberes, seus conhecimentos, suas linguagens e processos de construção do conhecimento. No ensino da língua inglesa, em Nampula, o desafio é, portanto, trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização e assimilação cultural (Pimentel da Silva, 2019).

Esta proposta pedagógica por meio de Temas Contextuais intracultural e intercultural por meio dos provérbios Bantu moçambicanos acarreta uma composição de conhecimentos, como modos de pensar, conhecer e problematizar a realidade, revelando as diferentes dinâmicas da vida. Desse modo, ela favorece, além da articulação de saberes, o esticamento do conhecer, fenômeno que se realiza com a co-aprendizagem, transitando do paradigma de ensino para o paradigma da construção de conhecimentos (Pimentel da Silva, 2019).

Na prática intercultural de letramento, envolvendo as línguas portuguesa e inglesa, as línguas Bantu, assim como as outras, são percebidas como línguas de conhecimento, sem assimetria, para estabelecer diálogos epistêmicos. Essa abordagem pedagógica está ancorada na noção de bilinguismo epistêmico, que é o reconhecimento das línguas em articulação epistêmica a serviço da co-aprendizagem em práticas pedagógicas intraculturais e interculturais (Pimentel da Silva, 2019).

Nessa realidade, o bilinguismo epistêmico caracteriza-se como um encontro de conhecimentos de várias origens culturais (Pimentel da Silva, 2019). Isto é, no contexto da educação intercultural, o bilinguismo epistêmico transcende a mera competência linguística ou a aprendizagem de duas línguas, configurando-se como a capacidade de mobilizar estrategicamente todos os repertórios linguísticos disponíveis para construir, negociar e integrar conhecimentos de múltiplas origens culturais, promovendo aprendizagens críticas, significativas e contextualizadas.

Cabe ao(à) professor(a) ampliar esse espaço, fazendo com que cada momento da aula se torne um momento de compartilhamento e, se necessário, de retomada de saberes ancestrais (Pimentel da Silva, 2017), que somente é possível pelas línguas ancestrais. A retomada de saberes Bantu só é possível pelas línguas Bantu, que é uma forma de valorizar e de potencializar o prestígio das línguas locais.

Assim, defendemos que a educação intercultural em contextos plurais, como o de Moçambique, especialmente no contexto de formação intercultural de professores(as) de Inglês na UniRovuma exige uma abordagem que integre o bilinguismo ou plurilinguismo em uma perspectiva epistemológica que valorize o conhecimento produzido nas diferentes línguas e culturas. Essa integração não se limita à mera inclusão das línguas no currículo, mas propõe uma cosmo-significação, pelo encontro entre as linguagens cósmicas (Santos, 2015),

das práticas pedagógicas, reconhecendo o potencial epistemológico das línguas Bantu, do Português e do Inglês como veículos de aprendizagem, produção de saberes e construção identitária.

Estou abordando um pressuposto teórico de bilinguismo ou plurilinguismo epistêmico no contexto do letramento bilíngue ou plurilíngue intercultural, no qual o conhecimento é construído a partir das vivências e experiências que surgem da convivência entre as línguas de ensino e as línguas ensinadas. Exemplos incluem a interação entre uma língua Bantu e o Inglês ou a interação de várias línguas Bantu com o Português e o Inglês.

Durante uma aula de Língua Inglesa, no tema *habits and routines*, perguntei a um aluno: *What do you usually have for lunch on Wednesdays?* O aluno respondeu mobilizando o Inglês, mas simultaneamente acionando seu repertório cultural e linguístico local para construir o significado: *I have matapa and xima.*

Essa resposta exemplifica uma prática de bilinguismo epistêmico, na qual o conhecimento é produzido a partir da interação entre línguas e culturas. O aluno não traduz sua realidade cultural para caber na língua inglesa, evitando termos como *maize porridge*, e ao mesmo tempo reconhece a legitimidade de seu saber culinário e cultural dentro do enunciado em inglês. As palavras *matapa* e *xima* carregam saberes e práticas que não se apagam nem podem ser substituídas por equivalentes estrangeiros.

Nessa situação, o Inglês funciona como meio de expressão, mas o conteúdo é construído a partir da experiência vivida numa língua Bantu e em um contexto cultural moçambicano. A construção do sentido não ocorre apenas na gramática do Inglês, mas no *translinguajamento*, isto é, na mobilização integrada de múltiplas línguas, identidades e práticas sociais para produzir significado.

O *translinguajamento* é compreendido não apenas como uma prática linguística, mas como um espaço transdisciplinar de produção de sentidos, no qual se articulam língua, cultura, identidade e práticas sociais. Segundo Anzaldúa (2009), o *translinguajamento* constitui um espaço de travessia epistemológica, onde diferentes sistemas de conhecimento e experiências socioculturais se encontram e se transformam. Nessa perspectiva, a construção do sentido não ocorre exclusivamente na gramática da língua inglesa, mas na mobilização integrada de múltiplas línguas e saberes, ultrapassando fronteiras disciplinares rígidas.

Assim, o *translinguajamento* sustenta uma educação intercultural de natureza transdisciplinar, desenvolvida entre mundos linguísticos e culturais que se conectam e dialogam continuamente.

Essa mobilização de múltiplos repertórios linguísticos permite que diferentes epistemologias coexistam e se complementem na construção do conhecimento, sem que a cultura dominante sobreponha-se à local. Assim, o aluno produz conhecimento em Inglês a partir de seu próprio universo cultural, e não apesar dele, ilustrando a dimensão intercultural e epistêmica da aprendizagem de línguas em contextos plurilingues. Essas práticas refletem diretamente a rica e diversa realidade sociolinguística de Moçambique.

Após apresentar os principais aportes teóricos sobre interculturalidade especialmente no contexto moçambicano e sul-americano destacando sua relevância para o ensino de línguas em contextos pluriculturais, prossegue-se para o aprofundamento do saber cultural que orienta esta pesquisa: os provérbios moçambicanos.

O capítulo seguinte, portanto, investiga os provérbios como manifestações da cosmopercepção Bantu e como dispositivos pedagógicos capazes de promover a reflexão crítica, o diálogo entre culturas e a valorização das identidades linguísticas dos(as) alunos(os). Nesse sentido, analisamos a presença da interculturalidade nesses enunciados e discutimos seu potencial para a formação de professores(as) de Inglês em Moçambique.

3

ABORDAGEM INTERCULTURAL OS PROVÉRBIOS BANTU MOÇAMBICANOS

A língua é um repositório de cultura, história e identidade. Destruir uma língua é destruir um mundo.

(Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986)

Neste capítulo, aprofunda-se a discussão sobre o papel dos provérbios bantu moçambicanos como veículos de interculturalidade no contexto educacional, enfatizando o seu valor na construção de diálogos entre diferentes saberes e culturas. A abordagem adotada procura evidenciar a articulação entre dimensões linguísticas, culturais e epistemológicas, valorizando os provérbios como formas de expressão do conhecimento local e como instrumentos relevantes no ensino de línguas.

A seção 3.1 apresenta uma reflexão sobre a relação entre interculturalidade e o significado dos provérbios, destacando o seu valor simbólico, comunicativo e pedagógico. Em seguida, Na seção 3.2, analisa-se a natureza dos provérbios enquanto expressões da cosmopercepção de mundo dos povos moçambicanos, inserindo-os num quadro de diálogo intercultural que permite a valorização de múltiplas racionalidades. Por fim, na seção 3.3, discute-se a potencialidade dos provérbios no ensino da língua inglesa, argumentando que a sua integração pedagógica constitui um caminho promissor para a promoção de uma formação intercultural, capaz de articular aprendizagem linguística, valorização da diversidade e fortalecimento da identidade cultural.

3.1 Interculturalidade: Conceito e significado dos provérbios

Os provérbios são considerados o produto mais autêntico da literatura africana, porque são conservadores, isto é, mesmo que apareçam novos provérbios o valor do antigo não se altera. Os aforismos moçambicanos, na sua faceta cultural, fazem parte do chamado património comum a toda a humanidade, encerrando normas de moralidade e de guia seguro para a vida prática, que nos maravilham e enchem de espanto, que deve ser repassado às futuras gerações (Matos, 2008).

No corpo dos provérbios moçambicanos, reflete-se, vivamente, toda a vida do povo, deixando descobrir as suas fontes inspiradoras: crenças, acontecimentos, histórias reais, fábulas, ditos lacónicos e elegantes, hábitos dos homens e dos animais e, principalmente, a

observação atenta até aos últimos pormenores dos caprichosos segredos da natureza circundante.

Para Manjate (2014), os provérbios em Moçambique são instituições, pois, dentro da comunidade em que se realizam, no quadro geral da expressão comunicativa, refletem convenções socialmente estabelecidas, através de múltiplos aspectos composicionais, cumprindo múltiplas funções, reconhecidas dentro das comunidades que os criam, recriam, enunciam e vivificam em cada momento em que são proferidas.

Para mim, os provérbios são viajantes interculturais que cruzam as diversas fronteiras linguísticas e culturais, refletindo as cosmopercepções únicas de cada região. Durante essa jornada, seus significados e interpretações se ressignificam, espelhando as vivências, os valores e as narrativas culturais que enriquecem a identidade coletiva .

Os provérbios são parte do repertório linguístico dos(as) falantes de qualquer língua em Moçambique. O uso dos provérbios em sala de aula, na perspectiva intercultural, faz-se necessário na medida em que se procura maior entendimento da cultura por meio da assimilação das manifestações dos(as) falantes da língua.

Os provérbios têm uma ligação estreita com a cultura. Por isso, é importante que sejam contemplados na sala de aula com o intuito de reconhecer e fortalecer os saberes locais, revitalizar a diversidade cultural e dinamizar o processo de educação linguística, ligando o ensino da Língua Inglesa, língua estrangeira, à cultura nacional.

Os provérbios, portanto, desempenham um papel no ensino de Inglês como língua estrangeira para uma comunicação eficaz, além de contribuírem para o desenvolvimento de uma percepção crítica da cultura. Schmidt e Lacaz-Ruiz (2006) utilizaram provérbios em suas aulas de Inglês para resgatar os valores por meio de temas como, cidadania, solidariedade, entre muitos outros. Os provérbios na sala de aula podem melhorar as experiências de aprendizagem dos(as) alunos(as), as habilidades do idioma e sua compreensão, fornecendo oportunidade de desenvolver conteúdos linguísticos para ampliar os seus horizontes, enquanto partilham as suas experiências e elaboram seus significados de compreensão deles.

Assim, os provérbios tornam-se uma fonte de aprendizagem de vários ensinamentos socioculturais do quotidiano que podem proporcionar um espaço para que os(as) alunos(as) partilhem as suas experiências e elaborem seus significados de compreensão, ao mesmo tempo em que valorizam os componentes de sua cultura e abrem caminho para ampliar o conhecimento linguístico das línguas Bantu e da Língua Inglesa.

O uso dos provérbios como atividade sociocultural entra na sala de aula através da leitura do mundo dos(as) diferentes alunos(as), fazendo, desse modo, com que a aula seja um

acontecimento, e quando o acontecimento se instaura, há possibilidade de construir conhecimento, de construir o saber a partir desse encontro sociocultural.

Com esse conhecimento, seu significado vai ser construído e anunciado nas línguas Bantu, portuguesa e inglesa. Ao falarem as línguas Bantu, portuguesa e inglesa, os(as) alunos (as) assumirão a travessia entre os mundos Bantu, Português e Inglês, são mundos que se encontram. O acontecimento intercultural é plural, esse pluralismo é importante, e é dele que nasce o conhecimento.

Vamos assumir os provérbios como parte da riqueza intercultural moçambicana, porque só assim é que seremos fortes, só assim vamos evoluir em todas as áreas da ciência. Sem os preconceitos europeus de olhar para a ciência, história, línguas e culturas africanas como diabólica (Chiziane, 2022).

3.2 Os provérbios como marca da cosmopercepção intercultural moçambicana

Os provérbios revelam cosmopercepções que estruturam modos específicos de ver e interpretar o mundo. Como destaca Rezende (2021, p. 48), “cosmopercepções tradicionais revelam outras epistemologias de mundo que desafiam a racionalidade moderna ocidental.” Essa diferença epistêmica é central para compreender a riqueza dos provérbios Bantu.

Os provérbios Bantu representam uma forma de educar e orientar, ao mesmo tempo em que fortalecem a coesão social e reafirmam a pertença a um grupo cultural. A oralidade, característica marcante das sociedades Bantu, assegura que esses provérbios continuem vivos, adaptando-se às novas realidades sem perder sua essência tradicional.

Além disso, os provérbios moçambicanos são profundamente simbólicos, representando uma cosmopercepção que conecta o indivíduo à natureza, aos ancestrais e à comunidade. Ao analisá-los, é possível compreender como os valores de coletividade, respeito e harmonia estão intrinsecamente ligados ao modo de vida das comunidades locais. Dessa forma, os provérbios se tornam não apenas ferramentas linguísticas, mas também espelhos culturais que revelam a visão de mundo moçambicana.

Ao destacar essa relação intrínseca entre os provérbios e a cultura, reconhece-se sua importância como elementos fundamentais para preservar e valorizar o patrimônio cultural do país, especialmente em contextos de ensino e pesquisa.

Moçambique, sendo um país multilíngue e multicultural, reflete uma diversidade de povos, cada um com sua história, tradições, simbolismos e valores. Através da língua, as práticas que definem um grupo são construídas e manifestadas. Essas práticas abrangem mitos, rituais, crenças, canções, conhecimentos, comportamentos e outros elementos culturais. Cada

língua dialoga diretamente com a cultura em que está inserida, e os conhecimentos são transmitidos e preservados por meio de práticas e usos cotidianos.

Os provérbios, neste contexto, ocupam um lugar central como práticas populares de expressão cultural, frequentemente carregando lições morais ou conselhos sobre a vida diária. Geralmente anônimos e baseados no senso comum, os provérbios são frases curtas que condensam pensamentos e sabedoria coletiva. Servem para aconselhar, advertir e sintetizar uma situação que, de outro modo, demandaria um discurso longo. Ao serem transmitidos oralmente de geração em geração, os provérbios reforçam o elo dos indivíduos com a sua cultura e história, desempenhando uma função moral ao moldar a forma como as pessoas agem e interagem no mundo.

Em Moçambique, como em outras sociedades africanas, os provérbios são mais do que meras palavras; eles fazem parte de um sistema de crenças que molda a identidade cultural e linguística das comunidades. A sabedoria condensada nos provérbios influencia as ações dos indivíduos e descreve a relação deles com sua comunidade. Assim, ao serem utilizados, os provérbios não requerem tradução dentro de um mesmo contexto cultural, pois sua mensagem é compreendida intuitivamente por aqueles que compartilham a mesma cosmo percepção.

Os provérbios funcionam como “chave mestra” para acessar um mundo de ideias e valores, sendo cada língua uma porta para a sabedoria acumulada de um povo. Em Moçambique, onde várias línguas Bantu coexistem, o uso de provérbios reflete tanto a riqueza cultural quanto um caminho de preservação dessas línguas. Frequentemente, o narrador isenta-se da autoria, atribuindo-a aos seus antepassados com expressões como: “os mais velhos dizem...” ou “meu avô costumava dizer...”. Essa anonimidade reforça a ideia de que o conhecimento transmitido pertence à coletividade e carrega uma lição moral profunda.

A estrutura dos provérbios moçambicanos, assim como em outras culturas africanas, é marcada pela concisão e pela capacidade de capturar experiências humanas de forma metafórica e sugestiva. Os provérbios frequentemente são utilizados em eventos sociais importantes, como cerimônias de casamento, funerais, e encontros familiares, desempenhando um papel regulador e exortativo. Em eventos como o *lobolo*, por exemplo, os provérbios são usados de forma ritualizada para mediar e formalizar os diálogos entre as famílias envolvidas.

Os provérbios possuem uma estrutura que revela significados morais e reforça a identidade linguística, cultural e histórica de um povo. Eles são instrumentos poderosos de resistência cultural e de preservação da identidade moçambicana, especialmente em um contexto em que as línguas nacionais enfrentam desafios crescentes. Como uma marca vital

da cosmo percepção moçambicana, os provérbios ajudam a resistir ao apagamento cultural e linguístico.

3.3 Os provérbios no ensino da língua inglesa: Um caminho para a formação intercultural

O ensino de línguas estrangeiras, como o Inglês, vai muito além da simples transmissão de vocabulário e regras gramaticais. Envolve também a compreensão dos valores, crenças e comportamentos culturais associados à língua. Nesse contexto, o uso de provérbios pode desempenhar um papel fundamental na formação intercultural dos (as) alunos(as), especialmente em países com forte identidade cultural, como Moçambique.

Ao integrar provérbios locais e estrangeiros no ensino da língua inglesa, é possível criar uma ponte entre diferentes culturas, estimulando o diálogo e o respeito pelas diferenças culturais. Os provérbios, por serem expressões compactas de sabedoria popular, revelam muito sobre as crenças e formas de pensar de uma sociedade. Quando comparados aos equivalentes na língua estrangeira, eles podem enriquecer a aprendizagem de forma significativa, promovendo a reflexão crítica sobre valores universais e específicos de cada cultura.

Por exemplo, um provérbio Bantu de Moçambique como “A união faz a força” pode ser comparado ao provérbio em Inglês *United we stand, divided we fall*. Ao refletir sobre essas semelhanças, os(as) alunos(as) percebem que, embora as culturas sejam diferentes, certas lições sobre a vida e a convivência são comuns. Isso os ajuda a desenvolver uma consciência intercultural, entendendo que a diversidade cultural não é uma barreira, mas sim uma oportunidade para o aprendizado mútuo.

O ensino intercultural, por meio de provérbios, também promove uma educação mais inclusiva. Ao reconhecer e valorizar a sabedoria contida nos provérbios de culturas locais, como a dos povos Bantu, o(a) professor(a) aproxima o conteúdo escolar da realidade dos(as) alunos(as), tornando o ensino de Inglês mais significativo e motivador. Esse método respeita as raízes culturais dos(as) alunos(as), ao mesmo tempo em que os prepara para interagir de forma eficaz em contextos internacionais.

Portanto, o uso de provérbios no ensino da língua inglesa em Moçambique pode ser um caminho eficaz para a formação intercultural, promovendo não apenas o aprendizado linguístico, mas também o desenvolvimento de competências interculturais essenciais para o mundo globalizado. Ao trazer à tona as vozes culturais dos(as) alunos(as), o ensino

transforma-se em um espaço de troca e enriquecimento mútuo, onde a aprendizagem se dá de forma holística e contextualizada.

Ao reconhecer os provérbios moçambicanos como *loci* político, linguístico e epistemológico e como instrumentos relevantes para o ensino intercultural de inglês, torna-se imprescindível compreender como essa abordagem pode ser aplicada na prática pedagógica.

Assim, o capítulo seguinte descreve os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa. Nele apresento o desenho da pesquisa-ação, o contexto da intervenção, os participantes, os ciclos de implementação e a posição da pesquisadora nesse processo. Esse percurso teórico-metodológico oferece o suporte necessário para analisar, posteriormente, as experiências vividas em sala de aula e os resultados alcançados.

4

**PERCORRENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS E CICLOS DE AÇÃO:
RECONHECENDO E VALORIZANDO O(A) "OUTRO(A)"**

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando.

(Paulo Freire, 1992)

De modo a alcançar os objetivos propostos, busca-se promover a abordagem intercultural no ensino de Língua Inglesa por meio do uso de provérbios que retratam conflitos sociais, como a opressão feminina. Para isso, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (1) verificar se a componente (inter)cultural da língua está contemplada no currículo e nos programas de ensino de Inglês na Universidade Rovuma (2) estabelecer um diálogo intercultural entre as línguas e os conhecimentos socioculturais inscritos nos provérbios; (3) observar se as estratégias implementadas na intervenção pedagógica criaram condições favoráveis para o desenvolvimento da reflexão crítica dos(as) alunos(as) e para a valorização da diversidade cultural, identitária e linguística; (4) documentar o material didático produzido ao longo da pesquisa.

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos adotados para a definição e delimitação do objeto de estudo, levando em consideração as diferentes perspectivas culturais envolvidas. A abordagem busca integrar as dimensões locais e globais, respeitando a diversidade de saberes e práticas. O processo de obtenção, descrição e análise dos conhecimentos dados foi orientado por uma visão intercultural, permitindo a interpretação dos resultados de forma a valorizar as diferentes experiências e contextos, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva.

A seção 4.1 apresenta a contextualização da metodologia adotada na ação pedagógica, evidenciando a integração de abordagens interculturais que respeitam a pluralidade de contextos socioculturais. Em seguida, na seção 4.2, o lugar da pesquisadora: uma travessia intercultural e decolonial, reflito sobre a minha posição no processo investigativo, articulando minhas perspectivas pessoais, epistemológicas e decoloniais. Na seção 4.3, descrevo o cenário educacional da pesquisa na Universidade Rovuma. Já na seção 4.4, apresento a jornada formal da pesquisa, com foco na construção da materialidade empírica e na adaptação metodológica

à realidade local e intercultural. No item 4.5, analiso o perfil sociolinguístico dos(as) participantes, considerando as influências das línguas Bantu, portuguesa e inglesa nas interações e nos processos de aprendizagem. Por fim, na seção 4.6, apresento os corpos empíricos, destacando as vozes e narrativas diversificadas dos(as) participantes, cuja riqueza e complexidade contribuíram para uma interpretação sensível às diferentes realidades socioculturais.

4.1 Contextualização da metodologia adotada na ação pedagógica

Foi realizada uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009), fundamentada no compartilhamento de saberes e vivências em sala de aula de língua inglesa, com o objetivo de compreender os complexos atos e modos de significação de mundo. O estudo apoiou-se na Sociolinguística Existencial (Balosa, 2018) e na Sociolinguística Alterativista (Almeida, 2021), buscando transformar consciências e subjetividades quanto às atitudes e posturas sociolinguísticas e socioculturais no ensino de línguas em contextos multilíngues.

A sala de aula foi concebida como um espaço vivo de trocas, no qual saberes e epistemologias Bantu, portuguesa e inglesa coexistiram e dialogaram, gerando novas formas de conhecimento. Os(as) participantes falantes de línguas Bantu de diferentes grupos étnicos co-construíram significados, ampliando suas percepções culturais e linguísticas. Essa co-construção foi entendida como um processo dinâmico, em que o conhecimento se entrelaçou com a ação sobre a realidade vivida nas salas de aula moçambicanas.

A pesquisa adotou uma abordagem de pesquisa-ação (Bell, 2008; Nunan, 2001), conduzida em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. O objetivo não foi fornecer respostas definitivas, mas aprofundar questões relacionadas ao lugar e valor da mulher em Moçambique, com base no estudo de provérbios moçambicanos como gênero textual cotidiano dos povos Bantu.

A ação pedagógica foi realizada em comunhão com os(as) participantes, considerando a sala de aula como espaço de diálogo e co-construção de saberes a partir de múltiplas perspectivas culturais e epistêmicas. O pluralismo linguístico Bantu presente nas salas de aula moçambicanas foi valorizado, fortalecendo a diversidade de vozes e experiências do Centro, Sul e Norte do país.

Todos(as) os(as) envolvidos(as), incluindo pesquisadora e participantes, atuaram como agentes do processo de ensino-aprendizagem e de transformação coletiva, participando ativamente nas decisões da pesquisa, como a seleção e análise dos provérbios e o planejamento das aulas. As atividades decorreram em diferentes formatos pedagógicos:

inicialmente, em aulas e rodas de conversa conduzidas pela pesquisadora, seguidas de simulações de aulas realizadas pelos(as) participantes. Essa combinação metodológica permitiu articular momentos de exposição teórica com práticas colaborativas e dialógicas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a reflexão intercultural.

As primeiras quatro aulas foram conduzidas pela pesquisadora, centradas na seleção dos provérbios, na análise das metáforas relacionadas à mulher, e na compreensão da configuração simbólica e dos ensinamentos socioculturais presentes nas línguas Bantu. Nas sessões subsequentes, os(as) participantes, organizados em quatro grupos, assumiram a condução das aulas. Em cada sessão, dois(duas) participantes lecionaram de forma colaborativa: a primeira parte foi ministrada por um(a) participante do Grupo 1 e a segunda parte por um(a) participante do Grupo 2; na aula seguinte, a primeira metade esteve a cargo de um(a) integrante do Grupo 3 e a segunda de um(a) integrante do Grupo 4. Todas as aulas foram planejadas coletivamente pelos grupos, garantindo coerência metodológica e articulação entre os conteúdos.

Nesta tese, documentamos três aulas ministradas pela pesquisadora e três aulas em que os(as) professores(as) em formação exploraram temas como relações de parentesco, categorias de filiação, conceitos de tempo e características sintático-gramaticais dos provérbios, descrevendo e analisando cada componente a partir da perspectiva intercultural proposta.

Essa dinâmica favoreceu uma participação ativa, reflexiva e horizontal, fortalecendo o caráter colaborativo da prática pedagógica. O desenvolvimento das atividades seguiu quatro momentos interligados, estruturados como diálogo intercultural:

- **Apresentação do provérbio:** Leitura na língua Bantu, preservando sua forma original, seguida de tradução para Português e Inglês para permitir reflexão compartilhada.
- **Trabalho em grupos:** Discussão sobre sentidos culturais atribuídos às mulheres e conhecimentos linguísticos presentes nos provérbios, a partir das experiências pessoais e cosmo percepções dos participantes.
- **Socialização em plenário:** Compartilhamento das reflexões em Emakhuwa, Português e Inglês, promovendo comparação intercultural e construção coletiva de significados.
- **Síntese coletiva:** Condução de uma reflexão final para ressignificação das concepções de gênero à luz das cosmo percepções emergentes do diálogo.

Foram utilizados recursos pedagógicos simples e acessíveis um material didático autêntico, na forma de uma brochura intitulada “Práticas Interculturais no Ensino de Inglês: Metáforas que Enlaçam Sabedoria sobre a Mulher Bantu Moçambicana”, composta por uma coletânea de provérbios, ficha de apoio, guião de atividades, imagens, projetor multimídia e cadernos para anotações como instrumentos de mediação intercultural, permitindo que os saberes circulassem e fossem registrados coletivamente.

Em coerência com o paradigma da pesquisa-ação e com os princípios da educação intercultural crítica, o material didático utilizado na intervenção foi construído coletivamente, conforme descrito a seguir. O material didático utilizado na ação pedagógica foi desenvolvido de forma colaborativa ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, a pesquisadora apresentou a temática central provérbios moçambicanos que normalizam papéis atribuídos às mulheres e introduziu a discussão com um exemplo retirado da obra *Niketche: Uma História de Poligamia*, de Paulina Chiziane: “ Mulher é como terra: sem semear, sem regar, nada produz.”

A partir dessa provocação, os(as) participantes foram convidados(as) a trazer provérbios de suas zonas de origem, representando diferentes regiões e línguas Bantu de Moçambique. Com os provérbios coletados, procedeu-se à compilação e organização conjunta do material, agrupando-o conforme categorias de sentido e ensinamento cultural, sempre respeitando os significados atribuídos pelos próprios participantes de acordo com suas experiências e pertencimentos socioculturais.

Esse processo resultou na construção coletiva de um material didático autêntico, que assumiu a forma de uma brochura posteriormente intitulada “Práticas Interculturais no Ensino de Inglês: Metáforas que Enlaçam Sabedoria sobre a Mulher Bantu Moçambicana”. Para enriquecer o conteúdo e favorecer o diálogo intercultural, foram incorporadas imagens representativas para cada categoria de ensinamento, tornando o recurso pedagógico visualmente significativo e culturalmente situado.

A brochura funcionou como texto de apoio para as aulas, servindo não apenas como repositório de provérbios, mas como instrumento reflexivo e crítico, permitindo que os(as) participantes e pesquisadora analisassem, problematisassem e ressignificassem os discursos culturais sobre as mulheres presentes na tradição oral Bantu.

A proposta apresentada nesta pesquisa foi organizada de modo a respeitar o tempo estipulado pelo sistema educativo moçambicano. Cada simulação pedagógica teve a duração total de 90 minutos, divididos em dois momentos de 45 minutos cada tempo esse equivalente ao previsto para as aulas no ensino secundário.

Na primeira parte da aula, o(a) professor(a)-participante trabalhava conteúdos ligados à cultura Bantu, valorizando saberes locais e promovendo um primeiro movimento de reflexão cultural. Na segunda parte, conduzida por outro(a) professor(a)-participante, estabelecia-se o diálogo com a cultura britânica, articulando as perspectivas culturais e permitindo que os(as) alunos(as) percebessem convergências, tensões e complementaridades entre os dois contextos.

Essa organização, em regime de co-docência e com uso racional do tempo, demonstra que a abordagem intercultural pode ser integrada ao currículo sem comprometer o cumprimento do programa. Pelo contrário, ela amplia as possibilidades formativas dentro do tempo formalmente previsto, oferecendo estratégias realistas e aplicáveis em ambientes escolares moçambicanos.

Dessa forma, as simulações permitiram aos(às) futuros(as) professores(as) vivenciar práticas colaborativas e desenvolver competências pedagógicas alinhadas à abordagem intercultural proposta. Esse formato favoreceu o diálogo horizontal, a troca de saberes e a valorização das línguas e cosmo percepções locais, fortalecendo a educação linguística intercultural e a formação docente crítica e colaborativa.

Como pesquisadora participante, documentei e analisei os saberes co-construídos durante a ação pedagógica em cadernos de campo, integrando minhas vivências pessoais à análise das práticas interculturais e das múltiplas interpretações que emergiram ao longo do processo.

4.2 O lugar da pesquisadora: uma travessia intercultural e decolonial

Nesta pesquisa, a posição da pesquisadora não é neutra; ela é atravessada por experiências, identidades e trajetórias que orientam a construção do conhecimento, a interpretação dos conhecimentos construídos e a condução metodológica do estudo. Enquanto mulher negra Bantu moçambicana, minha vivência ocorre em um contexto multilíngue e multicultural, marcado por deslocamentos entre as regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique e por uma trajetória de ensino e aprendizagem que envolve as línguas Bantu, o Português, e o Inglês.

Cada uma dessas línguas carrega uma epistemologia distinta: a epistemologia Bantu, enraizada na oralidade, na ancestralidade e no coletivo; a epistemologia portuguesa, vinculada à escolarização formal e à tradição literária ocidental; e a epistemologia inglesa, relacionada às metodologias comunicativas e às dinâmicas globalizadas de ensino. Reconhecer essas epistemologias em interação constitui um eixo central da minha prática docente e da presente pesquisa.

Apesar de falar o Português e o Inglês, é nas línguas Bantu que encontro a plenitude da minha experiência, onde posso expressar de forma autêntica os polos opostos que dão sentido à minha vida minha alegria e minha fúria conectando-me com minha história, ancestralidade e as formas próprias de sentir e comunicar o mundo. Essa consciência identitária e linguística não é apenas uma dimensão pessoal, mas uma escolha epistêmica e política diante da colonialidade que atravessa o ensino de línguas em Moçambique. Assim, ensinar Inglês torna-se um exercício de negociação entre histórias, saberes e culturas em tensão.

Com base em Ribeiro (2019), compreendo que o lugar de fala não se reduz à experiência individual, mas constitui uma posição histórica e social de enunciação, a partir da qual se produzem conhecimentos e resistências. Reconhecer o meu lugar de fala não é buscar centralidade, mas assumir uma responsabilidade epistêmica diante das vozes silenciadas pela colonialidade do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2010).

Minha formação na Universidade Federal de Goiás (UFG), no âmbito do Projeto de Cooperação entre a Universidade Rovuma e a Instituição de Ensino Superior brasileira, foi uma experiência profundamente formativa e intercultural. Durante esse período, pude dialogar com diferentes epistemologias, refletir criticamente sobre saberes e práticas, e, sobretudo, questionar e transformar minha mentalidade colonial. Essa vivência contribuiu para ampliar minha compreensão sobre conhecimento, identidade e atuação docente, fortalecendo minha capacidade de integrar perspectivas locais e globais na prática pedagógica.

Em um ambiente composto por surdos, moçambicanos(as), brasileiros(as) e indígenas, vivi um processo intenso de intercâmbio intercultural. Na disciplina de Estudos Interculturais, ministrada pela professora Tânia Rezende, tive o primeiro contato teórico com o conceito de interculturalidade e percebi a relação direta entre essa perspectiva e minhas práticas pedagógicas. O que a professora Rezende denominava “práticas interculturais” correspondia ao que eu já realizava intuitivamente em sala de aula, ainda que sem nome ou enquadramento teórico.

Permitam-me relatar uma dessas práticas ocorridas em uma das disciplinas que leciono no segundo ano do curso de Licenciatura em Língua Inglesa. Na disciplina “História da Língua Inglesa”, ao abordar os critérios de nomeação britânica previstos na ementa, após a exposição e as reflexões dos(as) alunos(as) sobre a nomeação britânica, realizamos uma roda de questionamentos sobre o significado dos nomes e os critérios de atribuição de nomes próprios em seus contextos socioculturais. Finalizamos o debate com uma atividade “Como os diferentes grupos étnicos do Sul, Norte e Centro de Moçambique atribuem os nomes? ”

Essa prática revelou o grito sufocado contido em minha garganta, dando voz aos saberes silenciados das línguas Bantu que estavam adormecidos dentro de mim, mesmo quando eu ainda não possuía plena consciência conceitual dos elementos que compõem o “cardápio” de saberes denominado interculturalidade crítica em perspectiva epistêmica.

Essa experiência revelou a necessidade de uma formação intercultural docente que articule teoria e prática, permitindo que professores(as) como *EU* compreendam criticamente as bases epistemológicas de suas escolhas pedagógicas. Essa travessia ampliou e ressignificou minha compreensão do ensino e da pesquisa, especialmente no contexto pós-colonial de Moçambique ao evidenciar que a formação intercultural exige consciência política, epistêmica e pedagógica.

A minha estadia na UFG significou vivenciar uma experiência decolonial (Walsh, 2009), confrontando e desestabilizando hierarquias epistêmicas que sustentam epistemologias eurocêntricas, enraizadas na minha mente de professora negra colonial, habituada a seguir regras impostas e uma ementa previamente determinada.

No Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás, lecionei a disciplina Inglês 4 Intercultural em um espaço voltado para a construção coletiva de saberes, evidenciando o caráter político do ensino. A experiência de trabalhar com alunos(as) de diferentes etnias permitiu-me perceber que epistemologias indígenas, afro-brasileiras e inglesas podem dialogar entre si, gerando novas formas de aprender e ensinar que valorizam a diversidade linguística, cultural e os múltiplos modos de conhecer.

Nesse ambiente, o Takinahaky configurou-se como um quilombo de saberes (Nascimento, 1985), onde a interculturalidade crítica se expressava como resistência e reexistência. A minha prática docente assumiu um caráter transdisciplinar onde escolhemos Eu e os(as) alunos(as) os conteúdos com base nos interesses, necessidades e experiências dos(as) alunos(as), permitindo a construção de Temas Contextuais que articulavam saberes linguísticos, sociais e culturais.

Foi nesse processo que compreendi que os provérbios usados na ação pedagógica promovida no curso de Inglês, na Universidade Rovuma não eram apenas ferramenta pedagógica, mas também Temas Contextuais capazes de conectar a aprendizagem linguística aos saberes ancestrais, às experiências de vida e às identidades dos(as) alunos(as). Essa constatação marcou uma transformação no decurso da minha pesquisa, ao revelar que a escolha de conteúdos não é neutra ela carrega implicações epistemológicas, políticas e linguísticas. Assim, a prática intercultural exige não apenas o uso de elementos culturais, mas

uma consciência crítica sobre como esses elementos dialogam com as vivências dos(as) alunos(as), promovendo reconhecimento, valorização e pertencimento.

Nesse percurso, o Takinahaky funcionou como espelho do mosaico Bantu de saberes, evidenciando que a interculturalidade crítica se realiza em práticas que valorizam a oralidade, a ancestralidade, o coletivo e a espiritualidade como fundamentos da aprendizagem. Essa experiência reforça, na tese, a relevância de abordagens pedagógicas que integrem epistemologias locais, reconheçam os sujeitos como produtores de conhecimento e promovam a transdisciplinaridade como prática de reexistência e descolonização.

Ao narrar minhas experiências e deslocamentos, assumo a escrevivência como parte da metodologia. Como afirma Rezende (2021, p. 45), “a escrevivência atua como pedagogia da memória e da libertação, permitindo que sujeitos escrevam suas dores, territórios e existências.” Essa abordagem torna-se central para compreender as práticas que emergiram na sala de aula.

4.3 Contexto da Pesquisa

O Ensino Superior em Moçambique tem passado por um processo de expansão e diversificação, visando formar profissionais qualificados e responder às necessidades socioculturais e linguísticas do país. O acesso é reservado a alunos(as) que concluíram a 12ª classe ou equivalente, sendo que, nas instituições públicas, a admissão ocorre principalmente por meio de exames de ingresso. No Ensino Superior privado, a admissão costuma ser mais flexível, e em muitos casos não exige exames formais, recorrendo antes à análise documental.

O sistema organiza-se em três ciclos: o 1º ciclo corresponde ao grau de Licenciatura, voltado para a formação inicial; o 2º ciclo corresponde ao Mestrado, destinado ao aprofundamento científico; e o 3º ciclo refere-se ao Doutorado, centrado na investigação avançada e inovação.

De acordo com a nova Lei nº 1/2023, Lei do Ensino Superior, os cursos de Licenciatura têm duração de três a quatro anos, ou um número equivalente de créditos, exceto aqueles com duração de cinco anos. Já os cursos de Mestrado têm duração de um a dois anos, e os de Doutorado variam entre três e quatro anos.

Neste cenário, destaca-se a Universidade Rovuma (UniRovuma), criada em 2019 a partir da reorganização dos polos de Nampula, Lichinga e Montepuez da antiga Universidade Pedagógica. Localizada na região Norte do país, a instituição atua nas províncias de Nampula, Niassa e Cabo Delgado, formando profissionais em áreas como educação, engenharias, ciências sociais, economia, agricultura, etc. A UniRovuma tem como missão contribuir para a

qualificação de docentes e técnicos especializados, respondendo às demandas regionais e promovendo o desenvolvimento social e educacional. (Universidade Rovuma, 2023).

A pesquisa foi realizada no campus de Napipine, situado no bairro do mesmo nome, uma zona suburbana da cidade de Nampula. O campus é constituído por blocos administrativos e pedagógicos que recebem nomes tradicionais do Norte de Moçambique, os quais não são meras designações toponímicas, mas evocam memórias de resistência e identidade coletiva. O Bloco A *Khupula Munu*, o Bloco B *Mphula Munu*, o Bloco C *Monomutapa*, e o Bloco D *Mukuttu Munu* remetem a figuras guerreiras que, nas narrativas locais, se destacaram nas lutas contra o regime colonial Português. A adoção desses nomes no espaço acadêmico representa uma afirmação simbólica da história de enfrentamento, preservação cultural e valorização dos heróis ancestrais, muitas vezes silenciados nos discursos oficiais. Esses blocos integram salas de aula, bibliotecas, laboratórios, gabinetes docentes, auditórios, restaurante e áreas de convivência estudantil, proporcionando um ambiente propício à aprendizagem, à pesquisa e à extensão universitária.

Este estudo centra-se na formação de professores(as) de Inglês ao nível da graduação. O curso de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa estrutura-se em oito semestres, organizados em três eixos principais: formação geral, formação pedagógica e formação específica. Durante o percurso acadêmico, os(as) alunos(as) participam de disciplinas teóricas e práticas, desenvolvem projetos de investigação e realizam estágios supervisionados em escolas, o que lhes permite vivenciar situações reais de ensino, aplicar estratégias pedagógicas e refletir criticamente sobre a sua prática.

Além disso, os(as) alunos(as) elaboram relatórios e participam de seminários, promovendo a integração entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas. Ao final do curso, cada aluno(a) deve produzir e defender um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), consolidando sua identidade profissional e capacidade de articular conhecimento acadêmico, experiência prática e contexto cultural e linguístico moçambicano.

A ação pedagógica foi realizada no quinto semestre da turma do terceiro ano, cujas aulas decorrem no período da manhã, das 7h00 às 11h30, na sala 66, situada no primeiro andar do Bloco D. O espaço mede aproximadamente 10 por 6 metros, com paredes brancas, grandes janelas nos lados esquerdo e direito, oito ventoinhas no teto e iluminação natural complementada por lâmpadas fluorescentes, sem persianas ou cortinas. Essa configuração física evidencia tanto potencialidades quanto limitações do ambiente de aprendizagem:

embora a sala receba boa iluminação natural, a ausência de mecanismos para controlar a luminosidade compromete a visibilidade de materiais projetados.

A sala está organizada com carteiras individuais dispostas em filas voltadas para o quadro branco. Embora existam recursos audiovisuais, como projetor e colunas de som, nem sempre estavam disponíveis. Os(as) alunos(as) mantinham, de forma recorrente, os mesmos lugares, evidenciando padrões de organização e convivência pré-estabelecidos. A disposição das carteiras permitia ao(à) professor(a) circular, supervisionando e orientando individualmente.

A UniRovuma, como uma instituição comprometida com a formação de professores(as) de Inglês, desempenha um papel fundamental no fortalecimento da educação e na melhoria da qualidade do ensino em Moçambique. Diante da pluralidade epistêmica presente nas salas de aula, a universidade enfrenta o grande desafio de contribuir para o desenvolvimento de um país mais inclusivo e igualitário. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem transcender a simples transmissão de informações e promover ambientes de aprendizagem ativos e colaborativos. É essencial reconhecer e valorizar a diversidade cultural e epistemológica dos(as) alunos(as), considerando seus contextos socioculturais. Para isso, o currículo precisa ser ajustado para integrar múltiplas perspectivas e realidades, harmonizando o conhecimento local e global, de forma a enriquecer o processo educativo e fomentar uma formação mais significativa e transformadora.

4.4 A jornada formal da pesquisa

A ação pedagógica ocorreu no primeiro semestre de 2024, entre os meses de março e junho, e teve como tema contextual nos termos de Pimentel da Silva (2016) uma abordagem bilíngue e intercultural centrada no uso de provérbios moçambicanos, explorando suas intersecções com questões socioculturais e linguísticas nas línguas Bantu, portuguesa e inglesa.

A ação pedagógica foi desenvolvida em quatro fases principais. Na primeira fase, procedeu-se à seleção de um total de 30 provérbios. Destes, 15 provêm da língua Emakhuwa, falada predominantemente nas províncias do Norte de Moçambique (Nampula, Cabo Delgado e Niassa); 10 da língua Xichangana; os mesmos provérbios também podem ser encontrados na variante Tsonga, utilizada principalmente no sul do país (Maputo, Gaza e Inhambane); 3 da língua Xitewe, falada na região Centro de Moçambique, especialmente em Tete; e 2 da língua Cisena, também da região Centro, com maior incidência nas províncias de Sofala e Zambézia.

O primeiro provérbio foi extraído por mim, a partir da obra *Niketche*, de Paulina Chiziane: “Mulher é terra, sem semear, sem regar, nada produz. ” Essa escolha inicial teve como objetivo introduzir, de forma explícita, o recorte feminino da temática problematizadora que orienta o estudo. Os outros vinte e nove provérbios compartilhados pelos(as) alunos(as) são apresentados e discutidos no capítulo 5 e apresentado no seguinte link https://drive.google.com/file/d/1LXPSuCZONjpk8D3Y1ucGzn1NPYShys7_/view?usp=drive_link.

A seleção geral foi orientada por dois critérios principais. O primeiro foi o da representatividade regional, contemplando provérbios provenientes das comunidades Bantu das regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique. Esse critério assegurou a preservação da diversidade etnolinguística, a valorização da memória coletiva e o fortalecimento das identidades culturais locais. O segundo critério considerou os papéis sociais e as representações identitárias atribuídas à mulher nessas comunidades, com destaque para: mulher geradora de vida; mulher esposa e cuidadora do lar; mulher mãe; mulher mentora e educadora; moralidade da mulher moçambicana; e relações assimétricas de gênero.

A dinâmica da atividade foi organizada em quatro grupos, cada um composto por cinco participantes, o que favoreceu a interação e a negociação de sentidos entre alunos(as) de diferentes etnias. Essa configuração coletiva possibilitou que os provérbios circulassem como instrumentos de diálogo e de confronto crítico entre distintas cosmopercepções culturais. Após as discussões em grupo, realizou-se uma reflexão conjunta com a pesquisadora, durante a qual também foram promovidos momentos de intervenção individual. Esses momentos asseguraram a expressão singular de cada participante e permitiram reconhecer a pluralidade de repertórios culturais presentes na sala de aula.

Na segunda fase, com os provérbios selecionados, os(as) alunos(as) apresentaram suas percepções sobre os significados e ensinamentos de cada provérbio. Eles(Elas) também compartilharam os contextos sociais associados a esses provérbios, levando em conta as diferentes interpretações presentes nos diversos grupos étnicos das regiões Norte, Centro e Sul do país. Durante essa etapa, a professora e pesquisadora participante registrou as reflexões no diário de campo.

Posteriormente, foram elaboradas atividades com enfoque no Tema Contextual, com considerações intraculturais e interculturais, como: metáforas que enlaçam sabedoria sobre a mulher em culturas Bantu moçambicanas, a configuração simbólica dos provérbios, os ensinamentos que transmitem, as relações de parentesco, as categorias de filiação, o conceito de tempo e as características sintático-gramaticais. Essas atividades integraram aspectos linguísticos e culturais, conectando os provérbios às experiências vividas pelos(as) alunos(as).

As atividades exploraram as interseções entre as línguas Bantu, portuguesa e inglesa, promovendo práticas de translanguajamento e interação intercultural. Em outras palavras, os provérbios foram utilizados como pontos de encontro entre diferentes sistemas linguísticos e culturais, favorecendo o diálogo e a aprendizagem entre o local (línguas Bantu), o nacional (Português) e o global (Inglês).

A finalidade dessa atividade foi permitir que os(as) participantes atravessassem as fronteiras linguísticas e culturais das línguas Bantu do Centro, Sul e Norte de Moçambique, do Português e do Inglês, criando novos significados, afirmando identidades fronteiriças e resistindo a imposições monolíngues. Dessa forma, os(as) participantes puderam transitar entre as três línguas ao interpretar, discutir provérbios, construindo significados coletivos de maneira dinâmica. A seguir, apresento o guião elaborado para orientar a realização de uma das atividades, construído de forma participativa e sensível às diferentes perspectivas culturais dos(as) participantes. Nele descrevo os passos que nortearam o desenvolvimento da atividade em sala de aula desde a introdução do tema até o momento de reflexão final garantindo uma condução gradual, participativa e alinhada aos princípios da abordagem intercultural.

Quadro 2 - Guião da atividade: diálogo entre as relações de parentesco Bantu e Britânica

Quais são os principais aspectos da relação de parentesco nas culturas makhuwa e inglesa, conforme evidenciado nos provérbios a seguir?

Cultura / Língua	Provérbio	Tradução / Significado	
		Português	Inglês
Moçambicana – Emakhuwa	Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu.	O galo faz os pintainhos, mas estes pertencem à galinha.	The rooster makes the chicks, but they belong to the hen
Britânica – Inglês	Blood is thicker than water.	Os laços de sangue são os mais fortes.	Family relationships are stronger than other ties.
1. Identificação cultural e linguística			

Descrição: Os(as) alunos(as) realizaram a leitura e interpretação do provérbio em Emakhuwa, Português e Inglês.

Objetivo: Reconhecer aspectos da relação de parentesco na cultura makhuwa, compreendendo os valores socioculturais do sistema matrilinear.

Base Teórica: O provérbio como ponto de encontro entre línguas e culturas, funcionando como ferramenta de translinguajamento.

2. Comparação intercultural interna

Descrição: Em pequenos grupos, os(as) alunos(as) compararam a como percepção de parentesco presente na cultura makhuwa (Norte de Moçambique) com as práticas de parentesco e filiação das regiões Centro e Sul.

Objetivo: Valorizar a diversidade cultural interna e reconhecer diferenças entre os sistemas matrilinear e patrilinear.

Base Teórica: O translinguajamento como prática de mediação cultural entre diferentes comunidades linguísticas.

3. Diálogo intercultural moçambicano-britânico

Descrição: Após a reflexão sobre as relações de parentesco no contexto moçambicano, os(as) alunos(as) participaram de uma atividade de comparação com o contexto britânico, discutindo o provérbio Inglês "*Blood is thicker than water*".

Objetivo: Estabelecer pontes entre diferentes sistemas culturais, refletindo sobre semelhanças, diferenças e valores familiares em contextos culturais distintos.

Base teórica: A interculturalidade como prática de diálogo entre cosmo percepções diversas, promovendo consciência crítica e reconhecimento de múltiplas epistemologias.

4. Construção de significados translinguísticos

Descrição: Foram identificadas e discutidas categorias de filiação (mãe, irmão, primo(a), tio, tia) em línguas Bantu, comparando-as com o Português e o Inglês. A reflexão incluiu o impacto da colonização na terminologia de parentesco.

Objetivo: Desenvolver consciência intercultural e ampliar repertórios linguísticos por meio da análise crítica.

Base Teórica: O translinguajamento como processo de criação de significados híbridos, que afirma identidades fronteiriças e resiste à ideologia monoglósica.

5. Reflexão e socialização dos resultados

Descrição: Após as discussões em grupo, cada equipe apresentou suas interpretações e conclusões ao coletivo. A pesquisadora mediou o diálogo, promovendo uma reflexão conjunta sobre as semelhanças, tensões e aprendizagens emergentes das diferentes culturas representadas.

Objetivo: Consolidar a aprendizagem intercultural por meio da escuta ativa, da valorização dos saberes locais e do reconhecimento da diversidade linguística e cultural presente na sala de aula.

Base teórica: A pedagogia intercultural crítica (Walsh, 2009) como espaço de diálogo horizontal entre saberes, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e situada.

Fonte: elaborado pela autora(2024).

No primeiro momento, denominado identificação cultural e linguística, os(as) alunos (as) realizaram a leitura e interpretação do provérbio em Emakhuwa, Português e Inglês. Essa etapa inicial teve como objetivo despertar a consciência linguística e cultural dos participantes, levando-os(as) a reconhecer os significados socioculturais que os provérbios encerram no contexto moçambicano. A tarefa permitiu compreender como o provérbio atua como ponto de encontro entre línguas e culturas, funcionando como uma ferramenta de *translinguajamento* e de valorização da sabedoria ancestral, ao mesmo tempo que introduz o diálogo entre diferentes sistemas linguísticos e epistemológicos. O *translinguajamento* afirma-se como uma base teórica sólida para práticas educativas que valorizam a diversidade linguística e cultural, fomentam o diálogo entre áreas do conhecimento e contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e interculturalmente competentes.

O segundo momento, correspondente à comparação intercultural interna, foi realizado em pequenos grupos, nos quais os(as) alunos(as) compararam as cosmo percepções de parentesco presentes na cultura makhuwa de caráter matrilinear, predominante no Norte de Moçambique com as das regiões Centro e Sul, onde prevalecem sistemas patrilineares. Essa comparação favoreceu a identificação de diferenças e complementaridades entre as formas de organização social, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural interna do país. Nesse contexto, o *translinguajamento* foi mobilizado como prática de mediação cultural, permitindo que os(as) alunos(as) refletissem sobre como as línguas expressam e ressignificam os valores das suas comunidades de origem.

O terceiro momento foi de diálogo intercultural moçambicano-britânico, onde após as discussões e reflexões sobre as relações de parentesco no contexto moçambicano, os(as) alunos(as) participaram de uma atividade de comparação com o contexto britânico. Nesse momento, introduziu-se o provérbio Inglês *Blood is thicker than water*, como ponto de partida para o diálogo intercultural. Os(as) alunos(as) foram convidados(as) a analisar e discutir o significado do provérbio, identificando as semelhanças e diferenças em relação às cosmo percepções de parentesco e vínculos familiares presentes nas suas próprias culturas.

A atividade permitiu explorar como valores, normas e práticas sociais são expressos linguisticamente em diferentes contextos culturais, estimulando a reflexão crítica sobre as múltiplas formas de entender e organizar as relações familiares. Esse passo reforçou a importância da interculturalidade como prática de diálogo entre cosmo percepções diversas, promovendo o reconhecimento das múltiplas epistemologias e a construção de significados compartilhados entre culturas distintas.

O quarto momento, designado construção de significados translinguísticos, envolveu a identificação e discussão de categorias de parentesco como mãe, irmão, sobrinho(a) primo(a), tio e tia em diferentes línguas Bantu, comparando-as com o Português e o Inglês. Durante as discussões, problematizou-se o impacto histórico da colonização na terminologia e nas relações de parentesco, destacando-se como a imposição de categorias linguísticas coloniais influenciou as identidades e reconfigurou as relações familiares. Essa etapa visou ampliar os repertórios linguísticos e culturais dos(as) participantes, fomentando uma consciência intercultural crítica e a criação de significados híbridos, em que o uso das línguas se torna um ato de resistência às ideologias monoglóssicas e coloniais.

Por fim, o quinto momento consistiu na reflexão e socialização dos resultados. Após as discussões em grupo, cada equipe apresentou suas interpretações ao coletivo, num exercício de escuta ativa e de diálogo horizontal. Eu mediei o debate, estimulando a problematização das diferentes leituras e a co-construção de significados compartilhados. Esse momento final consolidou a aprendizagem intercultural, fortalecendo o reconhecimento da pluralidade de vozes, experiências e repertórios culturais presentes na sala de aula. Fundamentado na pedagogia intercultural crítica (Walsh, 2009), esse passo reafirmou o espaço educativo como lugar de encontro, diálogo e reconstrução identitária.

Isso possibilitou que os(as) alunos(as) co-construíssem significados, resgatassem saberes locais e revisitassem conhecimentos culturais adormecidos. Ressalta-se que o uso dos provérbios representa um registro linguístico e cultural, que, ao ser textualizado na literatura escrita, expressa a visão da mulher em uma sociedade específica, consolidando-se como ferramenta pedagógica para reflexão crítica e valorização da cultura local.

Durante e ao final da ação, a pesquisadora analisou o material didático produzido e o trabalho desenvolvido com os(as) alunos(as). Essa análise buscou verificar a acessibilidade e aceitação das propostas pelos(as) participantes, além de identificar condições favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos(as) alunos(as). Observou-se também a valorização da diversidade cultural, identitária e linguística, bem como a reativação de

conhecimentos locais. Ademais, destacou-se a promoção do aprendizado das línguas inglesa e Bantu, o respeito à diversidade e a cosmo-significação dos saberes culturais moçambicanos.

Para promover a ação pedagógica, o estudo teórico foi feito por meio da discussão dos documentos que problematizam a ausência da abordagem intercultural no currículo de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa, das tarefas realizadas por meio de provérbios com vistas ao desenvolvimento linguístico e sociocultural dos(as) alunos(as), promovendo a construção de uma consciência intercultural (Balosa, 2018).

As notas de campo serviram como um registro das percepções e interpretações dos provérbios trabalhados na pesquisa. Também documentaram as práticas desenvolvidas com os(as) alunos(as). Essas notas foram fundamentais para avaliar a acessibilidade e aceitação do material por parte dos(as) alunos(as), além de identificar condições favoráveis para o desenvolvimento da consciência intercultural (Balosa, 2018).

A tradução das narrativas produzidas nas línguas Bantu para o Português e para a língua inglesa permitiu registrar e analisar os eventos na língua materna dos(as) alunos(as), ampliando a compreensão e o diálogo entre as culturas e línguas Bantu, portuguesa e inglesa.

As entrevistas realizadas de forma individual com cada um(a) dos(as) participantes no final da ação pedagógica foram transcritas para observar diversos aspectos, como a avaliação dos(as) participantes sobre seu papel enquanto alunos(as) reflexivos(as) e críticos(as) após a ação pedagógica intercultural. Também foram analisados os impactos da abordagem intercultural no esticamento dos conhecimentos e na retomada de saberes, além das percepções dos(as) alunos(as) sobre a abordagem como um novo paradigma no ensino e aprendizado da Língua Inglesa em Moçambique.

Os conhecimentos co-construídos foram discutidos com base na teoria de interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Tubino, 2011), da retomada e valorização dos saberes ancestrais (Pimentel da Silva, 2017) e da construção da consciência intercultural (Balosa, 2018), por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2014), com o propósito de mostrar os resultados da proposta da ação intercultural usada na sala de aula de Língua Inglesa.

Bardin (2014) define a técnica de análise de conteúdo “(...) como um conjunto de técnicas de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens”. O enfoque foi dado à co-construção de conhecimentos entre as culturas Bantu, portuguesa e inglesa, e aos desdobramentos pedagógicos dessa interação.

As categorias utilizadas para a documentação e discussão dos saberes e os conhecimentos linguísticos e culturais co-construídos durante esta pesquisa foram definidas com base em três eixos principais: (i) o registro descritivo das percepções dos(as) participantes sobre os provérbios; (ii) os conhecimentos linguísticos e culturais construídos pelos(as) participantes durante as atividades em sala de aula; e (iii) a percepção da construção da consciência intercultural dos(as) participantes como cidadãos(ãs) e potenciais falantes da língua estrangeira, com ênfase na preservação de suas línguas maternas, ameaçadas pelo predomínio da língua oficial portuguesa em Moçambique.

4.5 Perfil sociolinguístico dos(as) participantes

A turma onde decorreu a ação pedagógica era composta por alunos(as) provenientes das três regiões de Moçambique, abrangendo diversas etnias que representam os polos culturais do país. Todos(as) os(as) participantes eram falantes de línguas Bantu, evidenciando a riqueza linguística e cultural do contexto moçambicano.

A ação pedagógica intercultural foi implementada no quinto semestre do curso, numa turma já em funcionamento e resultante do processo de exame de admissão, para o ingresso na universidade, na qual a pesquisadora já estava alocada. Participaram 20 alunos(as) pertencentes a oito etnias moçambicanas: Emakhuwa, Ximakonde, Cinyungwe, Xitewe, Cisena, Echuwabo, Xichangana, Cicopi e Xizronga. A participação de 100% dos alunos(as) matriculados garantiu a total adesão a ação pedagógica, fortalecendo o diálogo entre culturas locais no ensino de Inglês.

A diversidade étnica e linguística dos(as) participantes destacou a pluralidade presente na sala de aula, enfatizando a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre diferentes culturas e promova o intercâmbio de saberes. Os critérios de seleção dos(as) participantes foram:

- Estarem matriculados(as) no curso de Licenciatura em Ensino de Inglês;
- Terem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa;
- Serem maiores de 18 anos e estarem em conformidade com o cumprimento do currículo acadêmico.

Todos(as) os(as) participantes consentiram formalmente em participar do estudo. Para garantir o anonimato, foram utilizados pseudônimos, em conformidade com as normas éticas estabelecidas pelos Comitês de Ética em Pesquisa da UFG e da UniRovuma.

Os pseudônimos escolhidos pelos(as) participantes representam, em sua maioria, manifestações culturais moçambicanas e africanas, incluindo danças tradicionais, instrumentos musicais e estilos de canto ou performance coletiva.

A pesquisa seguiu rigorosamente as normativas éticas previstas pela Resolução CNS nº 510/16. Os(As) participantes foram informados(as) detalhadamente sobre os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa e tiveram liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, assegurando o respeito aos princípios éticos e à autonomia individual. No Quadro (3), a seguir, é apresentado o perfil sociolinguístico dos(as) participantes da pesquisa.

Quadro 3 - Perfil dos(as) participantes do estudo

Ord	Pseudônimo do/a Participante	Idade	Sexo	Ocupação	Língua materna	Nível de Inglês
1.	Timbila	38	M	Professora	Emakhuwa	B1
2.	Xitende	26	M	Aluno	Emakhuwa	B1
3.	Tufo	27	F	Aluna	Cinyungwe	B1
4.	Marimba	20	M	Aluno	Xitewe	B1
5.	Ngoma	26	M	Aluno	Cisena	B1
6.	Xigovia	28	M	Aluno	Xitewe	B1
7.	Likembe	26	F	Aluna	Cinyungwe	B1
8.	Chikokoto	22	F	Aluna	Emakhuwa	B1
9.	Ngalanga	28	M	Aluno	Emakhuwa	B1
10.	Hungo	28	M	Aluno	Xichangana	B1
11.	Djembe	26	F	Aluna	Cisena	B1
12.	Batimba	30	M	Professor	Xichangana	B1
13.	Txipuku	32	M	Professor	Xichangana	B1
14.	Mapiko	26	F	Aluna	Emakhuwa	B1
15.	Makwaela	22	F	Aluna	Emakhuwa	B1
16.	Makwa	28	M	Aluno	Ximaconde	B1
17.	Citembe	23	M	Aluno	Cicopi	B1
18.	Nyanga	22	M	Aluno	Xizronga	B1
19.	Puita	28	M	Aluno	Emakhuwa	B1
20.	Mutimba	30	M	Aluna	Emakhuwa	B1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações declaradas pelos(as) participantes (2024).

As informações apresentadas no Quadro 3 foram declaradas pelos(as) participantes e representam suas percepções sobre filiação linguística e pertencimento étnico. Isso significa que a forma como cada povo, língua, cultura e conhecimento são referenciados foi informada diretamente pelos(as) próprios(as) participantes, conforme sua autodeclaração. Essa escolha não é apenas um ato de nomeação, mas também uma afirmação política e identitária, reafirmando sua existência e resistência dentro da diversidade sociocultural moçambicana, alinhando-se à abordagem intercultural adotada na ação pedagógica.

Os(as) participantes, ao compartilharem suas experiências e saberes, indicaram ter uma língua Bantu como língua materna, enquanto a língua portuguesa é uma L2 e ocupa o estatuto de língua oficial e de ensino em Moçambique. O Inglês, por sua vez, foi reconhecido como língua estrangeira e de estudo no curso de Inglês, desempenhando uma função essencial nas relações interculturais.

Dos oito grupos etnolinguísticos, a língua Emakhuwa revelou-se a mais representativa, com oito falantes, confirmando a sua predominância sociolinguística no Norte de Moçambique. Em seguida, aparecem o Xichangana, com três alunos (as), e o Xitewe, o Xisena e o Cinyungwe, cada um com dois(duas) falantes. Por fim, o Ximaconde, o Cicopi e o Xizronga representados por apenas um (a) participante cada, funcionando como expressão da diversidade cultural que compõe a turma.

A faixa etária dos(as) participantes varia entre 20 e 38 anos, sendo a maior concentração entre os 20 e 30 anos, o que caracteriza um público maioritariamente jovem. Em relação à distribuição por sexo, há uma leve predominância masculina, com 12 homens e oito mulheres. No que se refere à ocupação, a maioria é composta por alunos(as) 17 participantes, enquanto apenas três são professores(as) em exercício.

A análise desse perfil evidencia a complexidade da diversidade linguística e sociocultural no contexto moçambicano, onde múltiplas identidades coexistem e interagem dentro do espaço educativo. A presença marcante de línguas Bantu, associada ao bilinguismo oficial com o Português e ao papel emergente do Inglês como língua de conexão intercultural, reflete os desafios e as potencialidades da educação em contextos Plurilíngues. Esse cenário reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as experiências linguísticas e culturais dos sujeitos, promovendo um ensino que dialogue com a realidade sociocultural dos(as) aprendentes.

4.6 A diversidade do corpo-voz-narrativa na sala de aula

Para problematizar a formação intercultural de professores(as) de Inglês no contexto de Moçambique, a única opção viável foi trabalhar diretamente nas instituições responsáveis pela formação de professores(as) e nos níveis de ensino onde a língua inglesa é ensinada. Essa abordagem me permitiu compreender as práticas pedagógicas em seu ambiente concreto, levando em consideração a diversidade cultural, linguística e social dos(as) participantes.

Dentro dessa perspectiva, optei pela Universidade Rovuma, que considero uma das maiores e mais representativas instituições de ensino superior da região Norte de Moçambique. A escolha foi fundamentada na relevância da Universidade Rovuma para a formação de futuros(as) professores(as) de Inglês e na sua diversidade étnica e cultural, que representa o contexto plural de Moçambique. Essa diversidade é evidenciada pela presença de candidatos(as) provenientes das regiões Sul, Centro e Norte do país.

No contexto de uma pesquisa de ação intercultural, as vozes e as narrativas diversificadas têm um papel fundamental na construção e compreensão das experiências dos(as) participantes, permitindo que suas identidades culturais e perspectivas sejam reconhecidas e valorizadas (Clandinin e Connelly, 2011).

As “vozes” referem-se às experiências e perspectivas dos(as) participantes, que, por meio de suas histórias e relatos, ganham espaço para expressar suas realidades, valores e interpretações. Em uma pesquisa intercultural, reconhecer o protagonismo, respeitar a voz e o direito de escuta dos(as) participantes significa reconhecer a diversidade de identidades culturais e linguísticas presentes, permitindo que cada um(a) compartilhe sua experiência de maneira autêntica e significativa. As vozes, portanto, são fundamentais para assegurar que os(as) participantes não sejam apenas objetos da pesquisa, mas sujeitos ativos, cujas experiências culturais e individuais são parte integrante da análise.

As “narrativas” envolvem os relatos de experiências que os(as) participantes compartilham, utilizando a linguagem como meio de construção de sentido. No contexto de uma pesquisa de ação intercultural, as narrativas são fundamentais para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, pois permitem que se explorem as dinâmicas culturais, as trocas de saberes e as interações entre diferentes contextos. Ao focar nas narrativas, a pesquisa busca entender como os(as) participantes percebem suas próprias culturas e como essas percepções influenciam suas práticas e atitudes, especialmente em situações que envolvem o intercâmbio entre culturas distintas.

As vozes e narrativas na ação intercultural contribuíram significativamente para a geração de conhecimentos. Durante a pesquisa, as aulas foram documentadas por meio de gravações em áudio e vídeo, enquanto as observações realizadas no decorrer das atividades foram registradas em notas de campo detalhadas.

Optei por estender as observações a todo o processo da ação pedagógica, pois acredito que uma materialidade empírica mais ampla proporciona uma análise qualitativa mais rica e credível. Isso me permitiu captar as nuances das interações em sala de aula, as dinâmicas interculturais em jogo e as reflexões dos(as) alunos(as) sobre a importância da abordagem intercultural no ensino de inglês.

As entrevistas foram realizadas em período extraclasse, de modo a não interferir nas atividades letivas regulares, e foram previamente agendadas pela pesquisadora em diálogo com cada aluno(a), respeitando a sua disponibilidade. O processo decorreu em uma sala no centro de línguas, do campus universitário de Napipine, escolhida por oferecer condições adequadas de conforto, privacidade e concentração. O ambiente, simples mas funcional, foi organizado de forma a favorecer o diálogo aberto e respeitoso, criando um espaço seguro para que todas as vozes pudessem ser ouvidas.

Durante as entrevistas, utilizou-se um gravador para registrar as informações compartilhadas pelos(as) participantes, garantindo a fidelidade dos relatos e permitindo uma análise detalhada posterior. A pesquisa contou também com um guião elaborado com perguntas abertas que permitiam aos(as) participantes expressar livremente as suas percepções, experiências e expectativas em torno da ação pedagógica intercultural (ver Apêndice B). Cada entrevista teve a duração média de 30 a 40 minutos, tempo suficiente para garantir profundidade nas respostas, sem se tornar cansativo.

Durante o processo, a pesquisadora adotou uma postura ética, empática e atenta, incentivando a participação de todos(as) e assegurando que cada depoimento fosse valorizado igualmente. Os(As) entrevistados(as), por sua vez, demonstraram envolvimento e interesse, compartilhando reflexões pessoais, relatos culturais e opiniões críticas sobre a prática vivenciada.

A decisão de realizar as entrevistas no final da ação pedagógica foi fundamental para recolher uma visão mais completa, pois os(as) participantes já tinham experimentado as diferentes etapas da prática e puderam refletir com maior clareza sobre os seus significados, impactos e aprendizagens. Este momento configurou-se, portanto, como um espaço de diálogo intercultural em que os(as) participantes de diversas origens étnico-linguísticas se reconheceram como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem do Inglês.

Embora a amostra selecionada não tenha a intenção de ser generalizável para todas as instituições superiores de formação de professores(as) de Inglês, ela oferece informações valiosas sobre as práticas pedagógicas de um número significativo de educadores. Essas informações são fundamentais para a compreensão das práticas de ensino e das dificuldades enfrentadas no processo de integração da interculturalidade no currículo de Inglês, fornecendo dados relevantes para a melhoria das práticas de formação de professores(as) e para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Concluída a exposição dos procedimentos metodológicos e do percurso da ação pedagógica, avançamos agora para a documentação e discussão dos conhecimentos construídos. O quinto capítulo analisa as vozes, experiências e produções dos(as) participantes, evidenciando como os provérbios moçambicanos atuaram como ponte simbólica, linguística e cultural no processo formativo. A partir dessas vivências, emergem reflexões sobre identidade, linguagem, tempo, parentesco e o lugar da mulher na sociedade Bantu elementos que revelam a potência transformadora da abordagem intercultural no ensino de Inglês em Moçambique.

A INTERSECÇÃO DE CULTURAS E SABERES: OS PROVÉRBIOS MOÇAMBICANOS COMO PONTE ENTRE LÍNGUAS

É necessário reconhecer as epistemologias que emergem dos corpos territoriais que foram historicamente silenciados.

(Tânia Ferreira Rezende, 2021)

Neste capítulo, documentamos e analisamos as vivências culturais e linguísticas dos(as) alunos(as), bem como o desenvolvimento de recursos, materiais didáticos e estratégias no âmbito de uma ação pedagógica intercultural, concebida para responder à lacuna existente nos objetivos do currículo de formação de professores(as) de Inglês na Universidade Rovuma, nomeadamente a ausência de uma formação docente ancorada em uma abordagem intercultural crítica e no bilinguismo epistêmico. Desse modo, a ação pedagógica não apenas supre a lacuna identificada, como também contribui para a formação de professores(as) mais preparados(as) para promover um ensino de inglês intercultural, inclusivo, contextualizado, crítico e socialmente relevante.

Destacamos a rica interconexão entre o valor simbólico e o valor prático dos provérbios e o seu papel no fortalecimento de diálogos interculturais no âmbito da ação pedagógica. As descobertas emergentes durante a ação pedagógica são exploradas, posicionando os provérbios como mediadores de aprendizagem e como pontes para promover a compreensão mútua e o respeito entre diferentes culturas no contexto educacional.

Na discussão dos conhecimentos co-construídos, adotamos uma abordagem integrada e progressiva, organizada em seis seções principais. Na primeira seção, são apresentados os registros de notas de campo, que refletem as percepções culturalmente situadas sobre as mulheres nas culturas Bantu, documentadas durante as ações em sala de aula. Essa análise fundamenta-se nos conceitos metafóricos de Lakoff e Johnson (1980, 2002), permitindo questionar e ampliar as interpretações emergentes em contextos culturais específicos. Nesse processo, os provérbios são reconhecidos como expressões multifacetadas, carregadas de significados profundos que revelam a complexidade das práticas e valores culturais.

Em seguida na segunda seção, dedica-se à análise das relações de parentesco, a partir de uma perspectiva comparativa entre as culturas Bantu moçambicanas com destaque para a sociedade makhuwa e a cultura britânica. Destaca-se, assim, a flexibilidade dos papéis familiares e a estrutura do parentesco linguístico, problematizando diferenças epistemológicas, sociais e culturais que emergem no ensino intercultural da língua inglesa.

A terceira seção examina as concepções de tempo nas culturas Bantu e ocidentais, evidenciando como distintos modos de perceber e organizar o tempo refletem cosmocepções específicas e produzem implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A quarta seção centra-se na Sabedoria e Espiritualidade da Mulher Bantu, analisando o papel da mulher como guardiã de conhecimentos ancestrais, mediadora entre o mundo visível e o invisível e agente fundamental na transmissão de valores éticos, espirituais e culturais no seio das comunidades. Esta seção problematiza, ainda, as formas como a espiritualidade feminina se manifesta nos provérbios, nos rituais e nas práticas quotidianas, evidenciando a sua centralidade na construção das cosmocepções Bantu e na resistência epistemológica face às leituras eurocêntricas e patriarcais.

Na seção quinta, analisam-se as dimensões linguísticas e semânticas dos provérbios moçambicanos, com especial atenção às suas características sintático-gramaticais nas línguas Bantu e ao contraste com as estruturas canónicas do Português e do Inglês. Esta análise possibilita problematizar hierarquias linguísticas herdadas da colonialidade e reafirmar a legitimidade das línguas Bantu como sistemas plenos de produção de sentido e conhecimento.

Por fim, a sexta seção discute os impactos da ação pedagógica na aprendizagem, evidenciando a emergência do plurilinguismo epistêmico, a multiplicidade de fontes culturais e o resgate de saberes locais no ensino do inglês. Nesta parte, analisam-se os efeitos da abordagem intercultural crítica na formação dos(as) futuros(as) professores(as), com ênfase no fortalecimento da consciência cultural, da autonomia e do pensamento crítico.

Dessa forma, o Capítulo 5 consolida-se como um espaço de análise e problematização dos dados empíricos, articulando teoria e prática, e reafirmando a centralidade dos provérbios e das línguas Bantu na construção de um ensino de Inglês intercultural, crítico e decolonial no contexto moçambicano.

5.1 Metáforas que enlaçam sabedoria sobre a mulher em culturas Bantu moçambicanas

As diferenças estão no mundo e fazem parte da vida, não há problema com elas. O problema instaura-se quando percepções socioculturais criam distinções, acarretando

hierarquias de valores entre as diferenças, com privilégio de uns em detrimento de outrem. Para sustentar as hierarquias e os privilégios que as hierarquias mantêm, são propostas explicações para a existência das diferenças, sejam elas de raça, gênero, classe, nacionalidade, território ou outra.

De acordo com Oyěwùmí (2021, p. 27), no Ocidente, os pressupostos biológicos são privilegiados em detrimento de outras formas de explicação das diferenças de raça, gênero e classe e “a diferença é expressa como degeneração”. Seja de que perspectiva for, para confirmar ou para refutar a degeneração, a biologia do corpo é sempre acionada para explicar a diferença, com base em um corpo referencial.

O homem, a criatura original, é quem define as regras científicas do padrão de existência, com base nele mesmo, e morais do padrão de comportamento, com base no seu próprio comportamento, considerado adequado. Dessa forma, o homem estabelece também os desvios do padrão (não-padrão), a diferença. A mulher, portanto, é diferente do homem, de cujo corpo foi derivada, e não o contrário.

Instaura-se a hierarquia de gênero, em que a mulher é inferior ao homem, explicando a diferença e confirmando a relação de poder historicamente estabelecida. Considerando que quem está em posição determinante do poder toma seu padrão como superior, essa lógica aplica-se a outras relações, como raça e classe.

O corpo é um texto, ou seja, é um sistema de signos (Oyěwùmí, 2021), carregado de semioses, símbolos e simbologias, passível de leitura, interpretação, significação e ressignificação. Para isso, são criadas e ensinadas regras: os protocolos (guias) de leitura do corpo-texto. Dada a tradição biológica de explicação ocidental dos sistemas de signos que compõem o mundo, afirma Oyěwùmí (2021, p. 29), “o olhar é um convite a diferenciar”, logo, na perspectiva que ora propomos, o protocolo de leitura do corpo-texto está na base da pedagogia de ensino do diferenciar.

Admitindo que as sociedades, por serem diferenciadas, se distinguem em seus fenótipos, suas linguagens, epistemologias e percepções (culturas, espiritualidades, sentimentos), compreendemos que há outras abordagens e significações das diferenças, além da biológica, com seu único protocolo de leitura do corpo-texto. São as muitas abordagens baseadas nas diversas cosmopercepções dos povos.

Para Oyěwùmí (2021, p. 29), cosmopercepção é adequada “para descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos”. Por isso, se cosmovisão, na cultura ocidental, se

mostra restritivo por privilegiar o visual, cosmopercepção, conforme o propõe Oyěwùmí (2021), é mais adequado para esta discussão, por ser mais ampla e inclusiva.

Reconhecemos que a língua é uma expressão viva da cosmopercepção de um povo e propomos que os provérbios são práticas linguísticas impregnadas de significado simbólico e sociocultural e de ideologias que delineiam as características distintivas de um grupo específico. O provérbio do mesmo modo, o adágio, a máxima, o aforismo, o axioma, o ditado, a proposição, a sentença com origem nos plurais saberes ancestrais moçambicanos, caracteriza-se por explicitar em poucas palavras uma regra ou princípio de alcance moral, referente à vida prática. Com relação ao estilo, trata-se de um texto curto e sucinto, com ritmo e rima, de natureza semiótico-discursiva, de modo a facilitar sua rápida apropriação e repetição. As funções do provérbio na vida cotidiana são o ensinamento moral e a normatização de condutas.

Segundo Bakhtin (2017), o provérbio pode ser abordado como um dos gêneros da vida cotidiana. Nesse sentido, o provérbio pode ser compreendido também como uma importante ferramenta no estabelecimento de protocolos de leitura de mundo e de texto, e de compreensão textual. Concebido dessa forma, o provérbio, naturalizado como parte da essência da cultura de um povo, é potencializador das tradições e, assim, é um aliado na manutenção dos protocolos que ensinam a ler para hierarquizar as diferenças.

Os provérbios, de que ora nos propomos tratar, organizam-se por meio de conceitos metafóricos (Lakoff; Johnson, 2002), os quais constroem e resguardam saberes de um povo sobre o mundo. A cosmopercepção de um povo é constituída também pelos sistemas de referências (os atos e modos de significação) e os sistemas conceituais (ordinário e extraordinário). Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 45), “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”. As metáforas fornecem apoio de significado, a partir de sentidos familiares, para a construção de outros sentidos, a fim de se alcançar efeitos de sentidos concretos. Os conceitos metafóricos ordinários são tão naturalizados na vida cotidiana que deixam de ser percebidos como metafóricos.

As metáforas são fundamentais para a (des/re)construção do que estamos compreendendo, de acordo com os estudos culturais (Chartier, 1996), como protocolos de leitura, que guiam a leitura do corpo-texto. Os protocolos de leitura criam regularidades e regulações nas práticas de leitura e de compreensão de textos, tais como os provérbios, e

contribuem para a constituição das subjetivações e das consciências em dadas culturas¹⁰ e cosmopercepções¹¹.

Os provérbios estabelecem uma conexão entre o indivíduo, a comunidade e o mundo através da linguagem e da cultura, assegurando a manutenção das ideologias dos grupos dominantes de forma pedagógica. Para Bernardo (2018), através dos provérbios, é possível notar como a língua e a cultura desempenham papéis fundamentais na formação das identidades individual e coletiva, cuja manifestação se percebe nas interações.

Historicamente, os provérbios em Moçambique têm servido para encapsular conceitos complexos e transmitir sabedorias ancestrais, como as crenças, e conservar as ideologias dos povos, tendo um caráter pedagógico. Além disso, para os povos, eles representam sua voz, tornando-se um discurso de autoridade credível, não admitindo questionamento, frequentemente circulando como advertências ou conselhos que levam à reflexão seu destinatário.

A partir da cosmopercepção Bantu moçambicana, neste estudo, propomos problematizar algumas percepções sobre as mulheres, naturalizadas nas culturas Bantu, por meio de provérbios que circulam nas línguas Emakhuwa, Xitewe, Cisena e Xichangana das regiões Norte, Centro e Sul de Moçambique, respectivamente. Focamos, especificamente, em conceitos metafóricos, nos termos de Lakoff e Johnson (1980; 2002), que entrelaçam a sabedoria sobre a mulher na comunidade Bantu, buscando problematizar o lugar no mundo, os papéis sociais e as relações políticas das mulheres, construídas nessas sociedades.

Propomos problematizar os provérbios, por meio de seus sentidos e das funções que desempenham, trazendo à tona os protocolos de leitura e de compreensão de textos que os provérbios estão construindo, por meio dos conceitos metafóricos que os constituem, em contextos culturais específicos. Ao explicitar os protocolos de leitura e de compreensão de texto, pretendemos também discutir o papel dos provérbios na compreensão coletiva da sabedoria ancestral moçambicana acerca do lugar e do papel das mulheres na vida cotidiana, na tomada de decisões comunitárias e na cultura e tradições Bantu, por meio dos conceitos metafóricos.

Para o desenvolvimento da nossa proposta, selecionamos provérbios que falam dos papéis tradicionais da mulher, como geradora de vida, a mãe, a esposa e cuidadora do lar,

¹⁰ Teia de sentidos organizada e expressa em atos e modos de significação de mundo (Obiah, 2025)

¹¹ Diversificados modos outros de perceber e descrever o mundo para além da visão, como na cosmovisão ocidental (Oyèwùmí, 2021).

mentora e educadora; e de provérbios que mantêm a moralidade da mulher, como um ideal feminino, definindo as relações de gênero.

Os provérbios selecionados para esta discussão integram a brochura, a qual foi elaborada como material didático na ação pedagógica realizada com vinte alunos(as) do curso de Inglês, na Universidade Rovuma representantes dos grupos etnolinguísticos Emakhuwa, Xitewe, Cisena e Xichangana, provenientes do Centro, Norte e Sul de Moçambique¹².

Ao problematizar os conceitos metafóricos que constituem os provérbios, nessa diversidade etnolinguística moçambicana, buscamos compreender as percepções e expectativas em torno da mulher na sociedade Bantu, no intuito de compreender os sentidos e ensinamentos dos enunciados, como também reconhecer as significações de mundo na sabedoria cultural incorporada nessas expressões linguísticas. Nessa abordagem, considerando que o sistema conceitual ordinário da vida é metafórico, compreendemos que a metáfora é uma maneira de conceptualizar a própria existência humana: os modos de pensamento, de experiências e de ação. Portanto, a metáfora conceptualiza nas culturas Bantu o que é ser mulher para os grupos etnolinguísticos Emakhuwa, Xitewe, Cisena e Xichangana, do Centro, Norte e Sul de Moçambique.

Alinhadas à afirmação de Hampaté Bâ (2010, p. 189) de que “o que é aprendido na escola ocidental, embora seja útil, nem sempre é vivenciado”, com esta discussão, chamamos a atenção para a existência e importância de outras epistemologias. Com isso, esperamos contribuir para o debate sobre a relevância das línguas Bantu de Moçambique para o sistema conceitual e na cosmopercepção moçambicana, dos provérbios como modos de significação de mundo intrinsecamente ligados às identidades e às existências das comunidades Bantu, e para desestabilizar as concepções e ideologias que inferiorizam a mulher nas culturas Bantu da sociedade moçambicana.

5.1.1 Os provérbios nas culturas Bantu moçambicanas

Moçambique é um país pluricultural, com uma diversidade de povos, línguas, cultura e conhecimentos. Cada povo com sua própria história, sua cosmopercepção, suas tradições, simbolismos e seus valores intrínsecos. Nesse contexto, a língua é central na construção e expressão das práticas que definem e identificam um grupo específico na diversidade nacional. São muitas e variadas as práticas, os repertórios e as performances socioculturais e

¹² Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás com anuência da Universidade Rovuma, Parecer de Aprovação nº 6.577.746, no âmbito do Acordo de Cooperação firmado entre as duas instituições em 31 de março de 2021.

sociolinguísticas que condensam as sabedorias moçambicanas, vinculadas à oralitura (Martins, 2003) e à literatura.

Compõem as práticas socioculturais moçambicanas os mitos, os rituais, as crenças, as músicas, expressas em diferentes formas de conhecimentos e de comportamentos, em suas diferentes línguas e linguagens. A língua de cada povo ou de cada grupo interage com a cultura na qual está imersa, contribuindo para a preservação e manutenção dos conhecimentos nas práticas cotidianas. Uma das formas de expressão dos conhecimentos dos povos Bantu moçambicanos é por meio de provérbios, os quais, com base em Stella de Oxóssi (2012), podemos afirmar que condensam as sabedorias ancestrais moçambicanas.

Os provérbios fazem parte de um sistema sociocultural, de práticas sociolinguísticas e, como tal, são tanto performances de oralitura quanto gênero literário, exercendo influência sobre as ações das pessoas. Em suas mensagens, os provérbios descrevem as relações entre os indivíduos e a comunidade, ao mesmo tempo em que refletem um contexto específico de uso nas comunidades.

Nesta discussão, abordamos o provérbio como um gênero da vida cotidiana, altamente elaborado e conciso, que representa a expressão do povo, por meio de conceitos metafóricos. São mensagens a respeito de uma experiência de vida que resultam numa lição ou num conselho. O provérbio tem origem na oralidade, podendo ser documentado na escrita, por isso, ele pertence tanto à performance da oralitura quanto ao gênero literário. A incorporação da oralitura, por meio dos provérbios, na ação pedagógica permitiu não só resgatar e valorizar essas manifestações, reconhecendo sua legitimidade no campo da literatura, como também confrontou a visão presente no currículo especificamente no plano de estudos da disciplina Introdução aos Estudos Literários que restringia a literatura à escrita, refletindo uma herança eurocêntrica ainda dominante nos cânones acadêmicos.

A metáfora, por sua vez, nesta discussão, é compreendida como um modo de expressão da significação de mundo de um povo, baseada na experiência e no cotidiano da vida dos seres humanos. Não se trata, portanto, de um processo linguístico ou estilístico de transporte de sentido. Nesta discussão, assumimos que a metáfora é parte do sistema conceptual humano e, por estar intrinsecamente vinculada às culturas, compõe a cosmopercepção dos povos.

Conforme Lakoff e Johnson (2002), os conceitos estruturam a percepção de mundo, isto é, eles estruturam nossos pensamentos e nossas percepções (sentimentos, subjetivações, consciência), nosso comportamento e nossas ações, como nos relacionamos com as pessoas e com o mundo a nossa volta. Os conceitos, portanto, com base em Lakoff e Johnson, ancoram

e direcionam os atos e os modos de significação de/no mundo, fundamentando as cosmopercepções.

Uma vez que a cosmopercepção é fundada no sistema conceptual que usamos para significar o mundo, do qual nem sempre temos consciência o tempo todo, a linguagem é central para a compreensão tanto do sistema conceptual quanto da cosmopercepção dos povos. Por isso, Lakoff e Johnson (2002, p. 46) afirmam que, com base em evidências linguísticas, eles puderam constatar que “a maior parte do sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica”. Assim, a partir dessa constatação, foi possível encontrar “um modo de começar a identificar em detalhes quais são as metáforas que estruturam nossa maneira de perceber, de pensar e de agir”, assumindo que a “essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. Em resumo, “o conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 48, *destaque dos autores*).

Com base em Lakoff e Johnson (2002, p. 48), para quem “o sistema conceitual humano é metaforicamente estruturado e definido”, propomos que os modos e os atos de significação de mundo dos povos, da forma como estamos construindo no Obiah Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem (2025), estejam metaforicamente estruturados e definidos. Logo, a cosmopercepção dos povos é constituída de conceitos culturalmente situados, linguística e epistemicamente orientados. Assim, seguindo os autores, compreendemos que metáfora é conceito metafórico.

Dessa forma, tendo por fundamento Lakoff e Johnson (2002, p. 50), as expressões metafóricas de uma dada língua, por exemplo, a Xichangana, são ligadas, sistematicamente, a conceitos metafóricos do sistema conceitual do mundo, a cosmopercepção, Xichangana. Por isso, podemos empregar expressões metafóricas linguísticas Xichangana para estudar os conceitos metafóricos do sistema conceitual Xichangana, de modo a compreender a natureza das atividades socioculturais, isto é, os atos e os modos de significação de/no mundo do povo Xichangana.

A sistematicidade dos conceitos metafóricos é argumentada pelos autores na forma “como as implicações metafóricas podem caracterizar um sistema coerente de conceitos metafóricos e um sistema coerente de expressões metafóricas correspondentes a esses conceitos” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 52), ou seja, a sistematicidade permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro, mais saliente, com a desvantagem de encobrir alguns aspectos do conceito, menos saliente, por diversas razões. Dessa forma, é fundamental

atentar para o fato de que a estruturação metafórica dos conceitos é parcial, nunca total (Lakoff; Johnson, 2002).

A saliência e a opacidade dos aspectos conceituais, na relação de compreensão entre os conceitos metafóricos, nos permitem também compreender as ideologias que embasam o sistema conceitual, por meio das metáforas, e, por consequência, as cosmopercepções. Enfim, não podemos idealizar nem romantizar o mundo. Equivale a dizer que as cosmopercepções não são neutras, pois não são isentas de ideologias.

Diante disso, é importante reconhecer que os conceitos metafóricos não se limitam apenas aos estruturais, nos quais um conceito é compreendido metaforicamente em termos de outro. Existem também outros tipos, tais como os orientacionais, em referência à orientação do corpo no espaço, para cima, para baixo, dentro, fora, para frente, para trás etc.; ainda que essas orientações tenham a ver com postura física, para cima, e arcado para baixo, algumas dessas metáforas remetem também ao sistema de referência, como estar feliz é estar para cima, em direção ao céu, e estar triste é estar para baixo, em direção à terra ou ao inferno (inferno astral); seguir em frente, olhar para frente, o futuro é adiante: positivação; olhar para trás, preso ao passado, atraso: negativo; superior/inferior; os ontológicos, em que estados de coisas ou emoções são entidades que nos controlam ou nos movem na vida: o medo de chuva me paralisa, o espírito natalino me motiva a viajar etc.; os personificados, são também tipos ontológicos de humanização do não humano, como em: a vida lhe traiu, o casamento lhe roubou a alegria de viver, o novo emprego lhe trouxe vida; a personificação não é somente a pessoalização de uma entidade não humana, mas um modo de experienciar, de agir e de atuar em relação ao fato ou evento; mais do que dar sentido aos conceitos metafóricos, a personificação atua sobre a noção ontológica metaforizada; os metonímicos, uma entidade por outra: estamos a ler Paulina Chiziane (estamos a ler o que a escritora escreveu); as sinédoques, quando a parte é tomada pelo todo: A Globo (TV Globo, rede de comunicações) se fez presente na cobertura; diferentemente da metáfora, que um conceito é concebido em termos de outro, na metonímia, uma entidade é representada por outra, portanto, sua função primordial é referencial, a compreensão é função secundária.

A metonímia, como a metáfora, indica escolha ideológica, posicionamento político e tomada de decisão. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 93), elas “fazem parte da maneira como agimos, pensamos e falamos no dia a dia”. Tanto a metáfora quanto a metonímia são muito importantes para nossa proposta de discussão sobre protocolos de leitura do corpo-texto, considerando, por exemplo, a metonímia do “rosto pela pessoa”, na cultura ocidental.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 94), “nós percebemos o mundo em termos de uma metonímia, quando identificamos uma pessoa pelo rosto e agimos de acordo com essa percepção”. Não se trata de casualidade nem é aleatório.

Os processos seletivos ou entrevistas de emprego em Moçambique frequentemente mantêm ideologias, valores e preconceitos enraizados. Embora a cor da pele possa não ser o fator central, a aparência continua a ser um critério de exclusão. O estilo do cabelo e a presença de tatuagens, por exemplo, tornam-se marcadores sociais que influenciam a cosmopercepção sobre a idoneidade e a competência de um candidato.

Cortes de cabelo considerados “extravagantes”, como colorações vibrantes (rosa, verde, azul) ou dreadlocks em homens, são vistos com desconfiança e frequentemente associados à rebeldia, marginalidade, consumo de drogas ou falta de seriedade. Já a cosmopercepção social sobre mulheres com tatuagens é fortemente influenciada pelo machismo e pelo sexismo. Em muitos contextos, tatuagens no corpo feminino são interpretadas como um desvio dos padrões sociais e associadas a rebeldia ou até mesmo a um comportamento imoral.

Esse julgamento carrega consigo valores elitistas, machistas, sexistas e até religiosos, que moldam o que é considerado “aceitável” em determinados ambientes. Como resultado, ainda predomina a valorização de um padrão estético que exige cabelo curto, natural, sem cores chamativas e sem tatuagens visíveis. Esse ideal reforça um elitismo que associa formalidade e competência a um visual “limpo” e padronizado, ignorando a diversidade cultural e as identidades individuais.

Além de perpetuar desigualdades de classe e raça, esse ideal também reforça estereótipos que marginalizam determinados grupos, ecoando preconceitos históricos que associam a estética afro a algo “fora do padrão”. O perfilamento visual, portanto, continua a funcionar como uma barreira invisível para muitos profissionais, desconsiderando suas qualificações reais em prol de uma estética arbitrária e excludente.

Para superar essas barreiras, é fundamental questionar esses padrões e promover uma cosmopercepção mais inclusiva do profissionalismo, na qual a competência seja valorizada acima da aparência e a diversidade seja reconhecida como um diferencial positivo, e não como um obstáculo.

Nesse sentido, a análise crítica das metáforas presentes nos provérbios torna-se um caminho importante para compreender e transformar tais padrões culturais, permitindo que novas formas de percepção mais inclusivas e plurais sejam construídas. Na sequência,

descreveremos uma aula lecionada à luz da teoria da metáfora conceptual, na qual essas reflexões foram aplicadas no contexto pedagógico.

5.1.1.1 Metáforas Conceptuais nos Provérbios Moçambicanos

As problematizações dos provérbios desenvolvidas nesta discussão baseiam-se nos estudos sobre metáforas que fundamentam os provérbios selecionados para este estudo, conforme a proposta de “domínio conceptual” apresentada por Baiocco e Siqueira (2018).

Seguindo essa linha teórica, iniciámos a nossa primeira aula analisando provérbios moçambicanos à luz da metáfora conceptual. Propusemos que os conceitos metafóricos que os constituem estão ancorados em duas bases fundamentais: a natureza como a terra, os rios, as plantas e os animais e a vida cotidiana, que representa aspectos da experiência humana, tais como relacionamentos, emoções e práticas sociais. Dessa forma, as metáforas refletem a cosmopercepção das comunidades Bantu.

Essa aula foi realizada numa manhã de terça-feira quente e luminosa, às 8.35 o sol atravessava as janelas largas da sala 66, situada no primeiro andar do Bloco D, iluminando as carteiras dispostas em semicírculo. O espaço era simples, com paredes brancas onde algumas borboletas sobrevoavam suavemente, oito ventoinhas que giravam lentamente no teto e uma brisa leve que vinha da janela do lado direito, trazendo consigo os sons do pátio: vozes, passos e o rumor distante de outras aulas a acontecer.

Entrei na sala sorridente, trazendo comigo a brochura com a coletânea de provérbios partilhados pelos(as) participantes, ficha de apoio, um pequeno cartaz colorido com a imagem de uma mulher e da terra, onde se lia o provérbio “Wansati i misava...”, e um marcador azul. Assim, a brochura constituiu uma estratégia didática que operacionalizou a competência da dimensão praxeológica (saber-fazer) do currículo, ao materializar, em termos práticos, a adaptação curricular às necessidades dos(as) alunos(as) e ressignificá-la à luz de uma abordagem intercultural crítica, contribuindo para uma formação docente mais contextualizada, inclusiva e socialmente relevante.

O ambiente revelava expectativa, e a presença do material suscitou curiosidade, reforçando o carácter colaborativo da atividade e a valorização das vozes e saberes culturais dos(as) alunos(as).

A turma, composta por alunos(as) de diferentes origens étnicas e linguísticas, foi silenciando aos poucos. Pousei o material sobre a mesa com um sorriso sereno e cumprimentei os(as) alunos(as) em Xichangana “Dzixile!”, depois em Emakhuwa “Moxeleliwa!”, em Cisena “Matcherua!”, em Português “Bom dia!” e, por fim, em Inglês

“Good morning, everyone!”, num gesto simbólico de trânsito entre mundos. O coro respondeu quase em uníssono, entre risos tímidos e sotaques diversos.

A aula iniciou-se com a leitura da ficha utilizada como material didático e com a discussão do conceito de metáfora, fundamentada nos estudos de Lakoff e Johnson (1980; 2002) e de Baiocco e Siqueira (2018, p. 5). Tomou-se como exemplo a metáfora inglesa *Time is money*, culminando com a ilustração do funcionamento dos domínios fonte e alvo, conforme apresentado na ficha abaixo.

Metaphor: Understanding Ideas Through Other Ideas

(Based on Lakoff & Johnson, 1980; 2002; Baiocco & Siqueira, 2018)

1. What is a Metaphor?

- Metaphors help shape how people perceive the world and interact culturally.
- They allow us to understand abstract concepts by relating them to familiar ideas.
- By sharing elements from the same domain of knowledge, metaphors create bridges of understanding across different dimensions of human experience.

2. Example: *Time is Money*

Concept Type	English	Portuguese
Source Domain	Money – a concrete and familiar concept related to economy, value, and exchange	Dinheiro – conceito concreto e familiar, relacionado à economia, valor e troca
Target Domain	Time – an abstract concept understood through the characteristics of the source domain	Tempo – conceito abstrato compreendido através das características do domínio fonte
Projection	Qualities of money (spending, saving, investing) are projected onto time	Qualidades do dinheiro (gastar, poupar, investir) são projetadas sobre o tempo

3. Key Takeaways:

- Metaphors are cognitive tools to understand complex ideas.
- They reflect cultural perceptions and social values.
- Understanding metaphors helps connect knowledge across different domains.

Source: Adapted from Lakoff & Johnson (1980; 2002) and Baiocco & Siqueira (2018)

Na metáfora “O tempo é dinheiro”, amplamente usada em sociedades ocidentais, “dinheiro” é o domínio fonte ou seja, o campo de experiência concreta e familiar a partir do qual se projetam significados, enquanto “tempo” é o domínio alvo, o conceito abstrato que buscamos compreender. Assim, expressões como “gastar tempo”, “investir tempo”, “perder tempo” ou “economizar tempo” revelam como a experiência econômica (fonte) é usada para estruturar e entender a experiência temporal (alvo).

De acordo com Lakoff e Johnson (2002, p. 50), essas projeções metafóricas não são meras figuras de linguagem, mas modos de organizar o pensamento e a ação. Elas moldam a forma como as pessoas percebem o mundo e interagem culturalmente, pois, ao compartilhar fragmentos de um mesmo domínio de conhecimento, criam-se pontes de compreensão entre diferentes dimensões da experiência humana.

Com base nesse conceito, apresentamos a seguir o material didático utilizado nesta aula, que inclui imagens representando a mulher e a terra, acompanhadas do provérbio em

análise e da primeira atividade proposta. Esse conjunto teve como objetivo estimular a reflexão dos(as) alunos(as) sobre os domínios presentes no provérbio.

Figura 5 - Material didático à luz da metáfora conceptual



Wansati
Mulher
Woman

Misava
Terra
Earth

(1) Wansati i misava, loko ungabzali, ucheletela mati, angabindzuli nchumu
Mulher é terra, sem semear, sem regar, nada produz.
A woman is like the earth; without sowing and watering, nothing is produced.

Element to Analyze	Guiding Question	Your Answer
Source Domain	What concrete image or scenario does the proverb use?	
Target Domain	Which real-life situation or human behavior does it refer to?	

Fonte: Elaborado pela autora (2024). Imagem criada no Canva

O provérbio foi lido em voz alta, primeiro em Xichangana, depois em Português e, por fim, em Inglês. Cada repetição parecia abrir um novo entendimento a passagem de uma língua à outra revelava nuances, gestos e sentidos que iam muito além da tradução literal. Divididos em quatro grupos, os(as) alunos(as) foram orientados(as) a identificar:

- O domínio fonte e o domínio alvo do provérbio;
- As possíveis implicações sociais do provérbio.

Os(as) alunos(as) mergulharam na tarefa. Após alguns minutos, começaram a dialogar em voz alta. As vozes se misturaram. O som das línguas formava uma sinfonia de compreensão coletiva. Em um dos grupos, o *Nyanga* comentou, pensativo:

[1] Na nossa cultura, a mulher é mesmo vista como a terra....porque a mulher e a terra são fontes da vida .

(Trecho da fala do *Nyanga*, da região Sul de Moçambique, falante do Xizronga)

A *Makwaela* acrescentou:

[2] Sim, por isso ela é sagrada.

(Trecho da fala da *Makwaela*, da região Norte de Moçambique, falante do Emahkuwa)

A professora aproximou-se, escutou atentamente e provocou:

[3] *What happens when a woman is seen only as fertile soil?* (O que acontece quando a mulher é vista apenas como terra fértil?)

(Trecho da fala da professora)

O grupo ficou em silêncio por um instante. Alguns (algumas) alunos(as) desviaram o olhar, outros(as) sorriram, pensativos(as). A reflexão tocava não apenas o plano linguístico, mas o íntimo da cultura e da identidade de cada um.

A *Mutimba* levantou-se e disse em inglês:

[4] *When a woman is seen only as “fertile soil,” her identity is diminished, her dreams and talents are ignored, and society loses an important part of her creativity.* (Quando a mulher é vista apenas como “terra fértil”, sua identidade é reduzida, seus sonhos e talentos são ignorados, e a sociedade perde parte importante de sua criatividade.)

(Trecho da fala da *Mutimba*, da região Norte de Moçambique, falante do Emahkuwa)

O *Xigovia* acrescentou:

[5] *A woman should be recognized not only for giving life but also for dreaming and creating, being both a guardian of tradition and an agent of change.* (A mulher deve ser reconhecida não só por gerar vida, mas também por sonhar e criar, sendo ao mesmo tempo guardiã da tradição e agente de transformação.)

(Trecho da fala do *Xigovia*, da região Centro de Moçambique, falante do Xitewe)

A *Djembe* interrompe a fala da *Mutimba*:

[6] *If we pay close attention, both women and the land are usually the ones who take care of others. However, they also need to be cared for in order to produce and flourish. Let us take care of our women.* (Se prestarmos atenção, tanto a mulher quanto a terra são, geralmente, as que cuidam dos outros. Porém, elas também precisam ser cuidadas para produzirem e florescerem. Cuidemos das nossas mulheres.)

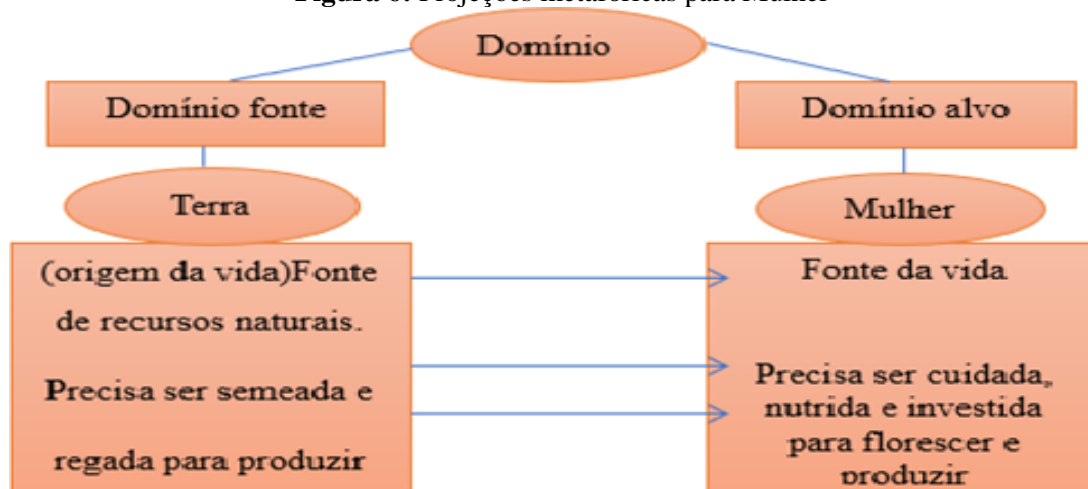
(Trecho da fala da *Djembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisená)

Como podemos constatar pelas falas dos(as) participantes, e com base em Lakoff e Johnson (1980), ao compartilharmos fragmentos de um domínio de conhecimento, podemos compreender-nos melhor culturalmente. Baiocco e Siqueira (2018, p. 5), seguindo a teoria do Lakoff e Johnson, defendem que, em termos mais técnicos, “uma metáfora envolve um domínio conceitual fonte, definido como o tópico ou a categoria de que falamos literalmente,

e um domínio alvo, aquilo que queremos dizer”, para estabelecer projeções metafóricas nos campos conceituais. O domínio se refere à esfera de influência ou à área de atividade sobre a qual algo exerce controle ou influência.

Dessa forma, a comparação entre “terra” e “mulher”, no contexto do provérbio em Xichangana (1), permitiu que os(as) alunos(as) identificassem os seguintes domínios, de acordo com as projeções metafóricas para “mulher”, documentadas como material didático na Figura 6.

Figura 6: Projeções metafóricas para Mulher



Fonte:Elaborado pela autora a partir do acervo construído pelos(as) alunos(as) (2024).

A projeção da figura no quadro, que teve a duração de aproximadamente 20 minutos, despertou envolvimento e participação entre os(as) participantes. Após a projeção, a professora enfatizou que, segundo Baiocco e Siqueira (2018), as metáforas estabelecem relações entre domínios conceituais e contribuem para a construção de significados culturais.

[7] *The earth, explicou a professora, is both material and spiritual. In Bantu cosmologies, it nourishes, sustains, and gives life. So is the woman. But remember metaphors also tell us how society expects us to behave.*

A terra, explicou a professora, é ao mesmo tempo material e espiritual. Nas cosmologias Bantu, ela nutre, sustenta e dá vida. Assim é também a mulher. Mas lembrem-se as metáforas também nos revelam como a sociedade espera que nos comportemos.

(Trecho da fala da professora)

A sala tornou-se um espaço de atenção plena. A teoria e a cultura dialogavam, revelando-se uma na outra. No provérbio Xichangana, em (1), portanto, o domínio fonte é a “terra” e o domínio alvo é a “mulher”. Isso significa que o provérbio utiliza o conceito

metafórico “terra” domínio fonte para descrever uma característica, comportamento ou qualidade da mulher o domínio alvo. Esse conceito metafórico está vinculado a culturas Bantu moçambicanas que relacionam a “mulher” à “terra”, que é um modo de conceber a mulher nas cosmopercepções Bantu.

Nas cosmopercepções Bantu moçambicanas, a terra é um símbolo de grande valor, para além do material, é espiritual, principalmente, e é frequentemente empregada para representar as mulheres e destacar sua importância no cuidar, nutrir. É importante investir nelas para que possam florescer e produzir resultados significativos. Assim como a terra, a mulher precisa ser semeada e regada para produzir boas colheitas. Esse conceito metafórico fornece uma pista da percepção de mulher na cultura Xichangana, ao mesmo tempo em que ensina para que serve a mulher e que para que a mulher cumpra com sua função sociocultural, a de “florescer e produzir resultados significativos”, ela deve ser cuidada, “semeada/fecundada e regada/alimentada”.

Para Sardinha (2007, p. 30), para se fazer parte da sociedade, ou seja, interagir, ter entendimento, compreender o mundo, é necessário obedecer às metáforas que a cultura coloca à disposição. No que tange aos conceitos metafóricos que constituem provérbios, portanto, que ensinam como é a vida e como a realidade deve ser vivida, “obedecer às metáforas” dispostas pela cultura significa obedecer aos protocolos de leitura de mundo estabelecidos pela sociedade dominante. Protocolos de leituras são normatizações de modos de vida.

Entretanto, mais do que ser interpretados e compreendidos, é fundamental que os provérbios e os conceitos metafóricos que os constituem sejam problematizados de modo a desestabilizar tanto as realidades que os fundamentam quanto os protocolos de leitura que ensinam como eles devem ser lidos. Dessa forma, para além de descrever os provérbios, por meio dos conceitos metafóricos, para explicar a realidade, intentamos problematizar a cultura e a cosmopercepção dos povos, interrogando suas linguagens e seus conhecimentos para transformar o mundo.

A aula encerrou-se às 10h05, com a professora retomando os principais pontos discutidos e destacando a importância de compreender as metáforas como formas de interpretar e transformar a realidade.

[8] Concluimos, então, que as metáforas não são apenas palavras bonitas. Elas mostram como pensamos, sentimos e agimos dentro da nossa cultura. Se entendermos as nossas metáforas, conseguimos entender melhor o nosso modo de viver.

Os(As) alunos(as) demonstraram atenção e concordância, alguns (algumas) fazendo anotações finais e outros comentando entre si sobre como as metáforas estudadas descreviam a vivência das suas comunidades. O ambiente manteve-se harmonioso e reflexivo, revelando que o tema despertou consciência sobre o papel social da mulher e sobre a importância dos saberes culturais na construção de significados.

Para além da análise dos conceitos metafóricos presentes nos provérbios selecionados, é fundamental considerar a configuração simbólica dessas expressões. Dessa forma, a problematização dos provérbios, baseada nos estudos do “domínio conceitual” de Baiocco e Siqueira (2018), permite compreender como os símbolos e imagens evocadas nessas expressões linguísticas estruturam significados culturais e sociais.

Na segunda aula a seguir, exploraremos a configuração simbólica nos provérbios, evidenciando como esses enunciados refletem e reforçam valores, crenças e percepções de mundo.

5.1.2 Configuração simbólica nos provérbios

A aula ocorreu pela manhã de quinta-feira, em um ambiente arejado e iluminado pela luz natural. As janelas abertas permitiam a entrada de uma brisa suave, criando um clima agradável e favorável à concentração. As carteiras estavam organizadas em pequenos grupos, o que favoreceu a interação e o trabalho colaborativo. Logo no início, às 7h00, os(as) alunos(as) começaram a chegar, demonstrando entusiasmo e curiosidade em dar continuidade ao estudo sobre metáforas conceituais em provérbios Bantu moçambicanos.

A professora iniciou a aula revisitando brevemente os conceitos discutidos no encontro anterior especialmente o funcionamento dos domínios fonte e alvo fundamentados em Lakoff e Johnson (1980; 2002) e Baiocco e Siqueira (2018). Conforme já adiantado na aula anterior, as metáforas que constituem os provérbios Bantu moçambicanos estão sustentadas em duas bases conceituais: **os elementos da natureza** terra, rios, plantas e animais; e **os aspectos da vida cotidiana** relacionamentos interpessoais, as emoções e as experiências humanas. Os(as) alunos(as) ouviram atentamente e já se mostravam motivados(as), alguns(algumas) comentando entre si sobre provérbios que haviam discutido em casa com familiares após a aula anterior.

Em um clima de grande interesse, a professora apresentou o objetivo do dia: explorar a configuração simbólica nos provérbios, evidenciando como esses enunciados refletem e reforçam valores, crenças e percepções de mundo. Ao anunciar que analisariam provérbios em línguas Bantu Xichangana e Emakhuwa observou-se um brilho nos olhos de muitos(as)

participantes, que se mostraram orgulhosos(as) de reconhecerem seus patrimônios linguísticos e culturais no conteúdo acadêmico. Para dar sequência à aula iniciamos o debate com a seguinte atividade:

Figura 7 - Atividade de ensino sobre a configuração simbólica de provérbios

What symbolism can
you identify in the
proverbs below?

(1) *Wansati i misava, loko ungabzali, ucheletela mati, awubindzuli nchumu.*
Mulher é terra, sem semear, sem regar, nada produz.
A woman is like the earth; without sowing and watering, nothing will grow.

(2) *Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu.*
O galo faz os pintainhos, mas estes pertencem à galinha.
The rooster makes the chicks, but they belong to the hen.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Durante a leitura dos provérbios em três línguas Xichangana, Português e Inglês a sala adquiriu uma atmosfera vibrante. Cada versão mobilizava reações distintas, expressões faciais e gestos de reconhecimento cultural. Alguns comentários espontâneos surgiram logo após as leituras, demonstrando que os(as) participantes estavam a vivenciar cognitivamente e emocionalmente a análise proposta. O ambiente foi marcado por respeito, escuta ativa e efervescência intelectual.

Após as discussões em grupos, vários(as) participantes pediram a palavra para partilhar suas análises e experiências pessoais, trazendo exemplos de suas casas, aldeias e tradições familiares. O diálogo atravessou saberes acadêmicos e saberes comunitários, fortalecendo o espaço intercultural da sala de aula.

Na variedade dos elementos explorados como base dos conceitos metafóricos que constituem os provérbios, emergiram, durante a atividade em sala de aula, duas categorias principais: o simbolismo animal (animal/animal) e a relação conceito/natureza, às quais se somam os provérbios de ensinamento. Essa categorização foi constatada a partir das falas, e observações partilhadas pelos(as) participantes, conforme apresentado nas subseções seguintes, que passamos a problematizar na sequência.

5.1.1.1 Provérbios que estabelecem a relação animal/animal

Os provérbios que exploram a relação entre animais frequentemente mobilizam conceitos metafóricos para caracterizar comportamentos animais com o propósito de descrever atitudes humanas ou aspectos da vida social. Um exemplo é o provérbio em Emakhuwa:

(2)

*Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu.
O galo faz os pintainhos, mas estes pertencem à galinha.
The rooster makes the chicks, but they belong to the hen.*

[9] Neste provérbio o galo representa o homem e a galinha representa a mulher. Embora o galo, assim como o homem, participe na geração dos pintainhos ou dos filhos, é a galinha assim como a mulher quem permanece e assume os cuidados, dedicando-se à criação e proteção da prole.

(Trecho da fala do *Ngoma*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisena)

O *Ngalanga* completou:

[10] Sou makhuwa no meu sistema familiar os filhos pertencem a linhagem da mãe, eu tenho o apelido da minha mãe e não do meu pai. Na nossa cultura, há sempre certeza sobre a mãe da criança, mas não sobre o pai, o que reforça o papel central da mãe na transmissão de identidade, herança e pertencimento familiar.

(Trecho da fala de *Ngalanga*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

Como podemos constatar a partir dos excertos da voz do *Ngalanga*, esses conceitos metafóricos são fundamentados em analogias da experiência da vida cotidiana que buscam compreender ou comunicar ideias sobre comportamento, relações sociais e valores culturais por meio de referências à natureza animal.

A turma observou que esse provérbio é constituído de um conceito metafórico fundamentado nas relações familiares e sociais sobre fecundação e criação de filhos(as). Especificamente, compara os papéis do galo e da galinha na reprodução e criação dos pintainhos com os papéis de pais e mães na sociedade moçambicana. Os(As) filhos(as) são de suas mães, ou seja, o vínculo de pertencimento é com a mãe.

Assim, concluímos que essa comparação entre elementos do reino animal, não humanos como galos e galinhas, e humanos como pais e mães, é feita utilizando princípios da biologia e do comportamento animal para ilustrar conceitos relacionados à família e à paternidade/maternidade humanas. Pela metáfora conceitual, a correlação entre humano e não humano, percebemos, em (2), o estabelecimento da ênfase no papel da mulher na sociedade moçambicana pela explicação biológica da reprodução, o macho/o masculino, e a atribuição do afetivo à fêmea/à mulher, obscurecendo o aspecto reprodutivo da fêmea/mulher para

destacar a importância da mulher no vínculo de pertencimento e afetivo, apesar de o papel reprodutivo da fêmea/ mulher ser muito valorizado na cultura Bantu moçambicana.

5.1.2.2 Provérbios que estabelecem a relação conceito/natureza

Nesse tipo de relação, os conceitos são definidos de acordo com os valores que se atribuem aos símbolos que os definem. O simbolismo dos provérbios embasados na natureza mostra a profundidade das relações entre os seres humanos e o mundo natural ao seu redor, destacando como os princípios e padrões observados na natureza podem ser aplicados aos desafios e dilemas da vida humana. Retornemos ao provérbio (1) da cultura Changana.

(1)

Wansati i misava, loko ungabzali, ucheletela mati, angabindzuli nchumu
Mulher é terra, sem semear, sem regar, nada produz.
A woman is like the earth; without sowing and watering, nothing will grow.

A leitura do provérbio foi feita em três línguas Xichangana, Português e Inglês, permitindo que cada versão evocasse sentidos diferentes. O *Txipuku* comentou:

[11] Professora a leitura em Xichangana, parece mais forte. A palavra ‘misava’ traz a ideia de vida e também de respeito, porque a terra é sagrada.

(Trecho da fala do *Txipuku*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

A *Likembe* acrescentou batendo as palmas:

[12] Disseste tudo irmão, alguns aspectos da nossa vida e da nossa identidade se expressam melhor nas nossas línguas, refletindo experiências, valores, espiritualidade e saberes culturais.

(Trecho da fala de *Likembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

[Kikikirisos de concordância]

[13] Quando diz que a mulher é terra, quer dizer que ela é quem faz crescer as coisas filhos, comida, harmonia. Mas também quer dizer que precisa ser cuidada, como a terra precisa de chuva.

(Trecho da fala de *Tufo*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

Segundo relato das falas dos(as) alunos(as) acima, esse provérbio carrega uma simbologia que remete à conexão entre a mulher e a terra. A comparação entre a mulher e a terra sugere uma série de associações simbólicas em toda a cosmopercepção Bantu moçambicana. A terra é, frequentemente, vista como um símbolo de vida, de fertilidade, nutrição e criação. Da mesma forma, a mulher é frequentemente associada à capacidade de

gerar e sustentar vida, tanto literalmente, através da gravidez, parto e lactação, quanto metaforicamente, por suas habilidades de cuidar.

Além disso, a segunda parte do excerto da *Tufo* “..... mas também quer dizer que a mulher precisa ser cuidada,” é um registo de ressignificação do conceito de semear e regar a terra, para que produza, remete ao cuidado e ao trabalho árduo necessários para que algo floresça e prospere. Da mesma forma, sugere-se que a mulher, quando devidamente cuidada e valorizada, pode alcançar todo o seu potencial e contribuir de forma significativa para o bem-estar e o crescimento da comunidade.

Durante a aula, a recorrência da expressão “mulher-sagrada” nas falas dos(as) participantes evidencia que a produção de sentidos ultrapassa os limites formais da língua inglesa, configurando-se como um processo de translanguajamento no qual se entrecruzam línguas, experiências, memórias coletivas e epistemologias ancestrais. Tal recorrência ativa referenciais mítico-religiosos próprios das cosmologias Bantu moçambicanas, nas quais o feminino é concebido como força genitora, espiritual e mediadora entre o mundo visível e o invisível.

À luz de Rezende (2023), compreende-se que a linguagem, longe de ser neutra, constitui um território de poder no qual emergem conhecimentos e cosmologias ancoradas na oralidade, na memória ancestral e na experiência espiritual das mulheres negras.

Essa compreensão dialoga diretamente com Hampâté Bâ (2010), para quem a tradição oral africana constitui um sistema complexo de transmissão de saberes, no qual o sagrado, o social e o ambiental são indissociáveis. Nesse sistema, a mulher ocupa um lugar central como guardiã da memória, da vida e da continuidade do grupo, sendo frequentemente associada à terra, à fertilidade e à regeneração do mundo.

Assim, a emergência da noção de “mulher-sagrada” nas falas dos(as) alunos(as) não pode ser interpretada apenas como um recurso metafórico, mas como a atualização de uma epistemologia ancestral que resiste às lógicas patriarcais e coloniais. Essa atualização, mediada pelo translanguajamento, reafirma a sala de aula intercultural como um espaço de travessia entre mundos, no qual o ensino da língua inglesa pode contribuir para a valorização das espiritualidades africanas, das línguas nacionais e dos saberes das mulheres, promovendo uma educação bi/plurilíngue e socialmente situada.

Feitas essas considerações, a aula foi encerrada às 8h30. Em seguida, prosseguimos para a terceira aula, dedicada aos provérbios constituídos por conceitos metafóricos que representam a mulher em seus papéis tradicionais nas comunidades Bantu moçambicanas.

Nessa etapa, buscamos problematizar o modo como esses provérbios são empregados nas culturas Bantu, considerando seus propósitos como ensinar, aconselhar, alertar, entre outros.

5.1.2.3 Provérbios de Ensinamentos

A aula ocorreu em um ambiente tranquilo e acolhedor, com as carteiras dispostas em círculo, de modo a favorecer o diálogo e a troca de ideias entre os(as) participantes. A disposição em roda de conversa criou uma atmosfera de proximidade e respeito mútuo, permitindo que cada aluno(a) pudesse olhar nos olhos dos(as) colegas e da professora enquanto falava. O clima era de interesse e curiosidade, refletido nas expressões atentas e na postura participativa dos(as) alunos(as). A professora iniciou a aula com um tom sereno e convidativo, explicando o objetivo do encontro:

[14] Hoje, vamos refletir sobre o papel e o lugar da mulher nas culturas Bantu moçambicanas, a partir dos provérbios que compilamos na nossa brochura. Quero que pensemos juntos sobre o que esses provérbios ensinam e também sobre o que eles escondem.

(Trecho da fala da professora)

Essa introdução abriu espaço para uma reflexão crítica, marcando o início da roda de conversa. Os(as) alunos(as) envolveram-se desde o primeiro momento. À medida que liam cada provérbio projectados no quadro em voz alta, iam agrupando-os de acordo com seus ensinamentos, os quais estão ancorados na cultura e na cosmopercepção do povo Bantu. Tais provérbios funcionam como protocolos de leitura que regulam práticas socioculturais e contribuem para a manutenção dessa cosmopercepção. Em seguida, documentamos os ensinamentos mais recorrentes presentes nesses provérbios.

i. Mulher geradora de vida

Na sociedade Bantu moçambicana, o papel reprodutor da mulher desempenha uma função de suma importância, não apenas no contexto familiar, mas também na comunidade como um todo. A capacidade da mulher de gerar e criar vida é valorizada e respeitada, sendo considerada preciosa e uma responsabilidade sagrada. Seguem alguns provérbios Emakhuwa constituídos de conceitos metafóricos que concebem a mulher como geradora de vida.

(3)

Muthiyana munika, waakuva winnuwa. (Emakhuwa)

A mulher é como a bananeira, que depressa se desenvolve.

A woman is like a banana tree that grows quickly.

(4)

*Muthiyana onlikana ni meele. (Emakhuwa)**Mulher é semelhante à mapira¹³, cuja raiz se renova num surto de admirável produtividade.**A woman is like mapira, whose roots renew themselves in a burst of admirable productivity.*

(5)

*Muthiyana ephatu. (Emakhuwa)**Mulher é geração.**A woman is a generation.*

Os provérbios (3) e (4) Emakhuwa, estão constituídos de conceitos metafóricos que comparam a mulher ao processo de florescimento e (re)produtividade das plantas, com celeridade e renovação. Em (5), para além de comparações, a metáfora destaca a capacidade reprodutiva da mulher.

Em (3), a mulher, ao ser comparada à bananeira, é caracterizada como fecunda, símbolo de fertilidade, é, nessa cultura, valorizada para os propósitos dessa comunidade. Assim, essa metáfora não apenas celebra a maternidade como um papel fundamental da mulher, mas também destaca sua capacidade de se sustentar e proteger a sua família, nutrindo seus(suas) filhos(as) com um amor que é comparável ao suporte firme dos cachos de bananas douradas aos braços laboriosos da bananeira. Esse provérbio diz à mulher o que é ser mulher.

Em (4), na expressiva semiose construída no segundo rifão, a mulher, ao ser equiparada à mapira, cujas raízes se renovam em uma reverência admirável à produtividade, por três ou mais anos consecutivos, é incentivada à constante reprodutividade. Esse conceito metafórico sugere que o legado da mulher se estende indefinidamente através da geração de filhos, perpetuando assim o clã e intensificando o valor da mulher nessa perpetuação.

Por esse motivo, é comum entre algumas culturas, não somente na Emakhuwa, preferir ter filhas em vez de filhos. Em certas ocasiões, ao visitar uma família makhuwa, encontramos essa preferência manifestada. Se o bebê que a mulher segura nos braços ou carrega às costas for do sexo masculino, podemos expressar nossos parabéns. No entanto, ela, ao iluminar seu rosto com um sorriso significativo e crítico, pode nos responder com um ditado: “O homem é como o milho grosso, cujas raízes não geram brotos por anos a fio”.

¹³ É uma espécie de planta da família das gramíneas, do género Sorghum, de regiões tropicais e subtropicais, com espigas e grãos semelhantes aos do milho.

(6)

Mhangela loko yingana vana, mavala ntsena.
(Xichangana)

Galinha do mato sem filhos são só cores.

A wild chicken without chicks is just color.

(7)

Akuyamabala i mavala, kuveleka i wukosi. (Xichangana)

Vestir-se bem são só cores, riqueza é ter filhos.

Dressing well is just colors; wealth is having children.

No que concerne à mulher, os provérbios Xichangana (6) e (7) enfatizam o papel reprodutivo, essencializando o que significa ser mulher e seu propósito na cultura Xichangana. Nessa cultura, se a mulher não tem filho, sua essência se esvai, restando apenas sua fugaz e pobre aparência. Nesses provérbios, encontramos reflexos das marcas e valores culturais da cosmopercepção Bantu, em que as cores (o colorido da aparência) e riquezas são consideradas bens passageiros, ao passo que o legado humano dos seres humanos é reconhecido como a força central que assegura a continuidade.

Na sociedade Bantu, o papel reprodutor da mulher não é apenas uma questão biológica, é um aspecto vital para a preservação da cultura, da coesão comunitária e da continuidade da linhagem familiar. É através dela que se perpetua a herança cultural e se garante o futuro da comunidade. Assim, os provérbios (3)-(7), das culturas Xichangana e Emakhuwa, reproduzem a cosmopercepção Bantu moçambicana desses povos, sobretudo no que diz respeito à concepção dos(as) filhos(as), vista como um processo unidirecional, exclusivamente atribuído à mulher. Os conceitos metafóricos que constituem esses provérbios ressaltam o papel central da mulher, frequentemente associado à sua função reprodutiva ao valor que os(as) filhos(as) têm para a família e a comunidade.

Por isso, retomamos o provérbio (2), Emakhuwa, discutido anteriormente, para contraposição:

(2)

Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu.

O galo faz os pintainhos, mas estes pertencem à galinha.

The rooster makes the chicks, but they belong to the hen.

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que, na vida cotidiana, não é possível abordar todos os aspectos de um conceito metafórico, por isso, alguns aspectos aparecem mais salientes e outros ficam mais opacos. O provérbio (2) é uma amostra desse pressuposto, pois, na importância da capacidade reprodutiva, valorizada pelas culturas Bantu e um dos aspectos na

essencialização do conceito mulher, de acordo com esse provérbio, o macho/homem é o reprodutor e a fêmea/mulher garante o vínculo afetivo, cuidado e pertencimento, deixando opaco o papel reprodutivo da mulher. Em outras palavras, no provérbio (2), não está negado o papel reprodutivo da mulher, mas o aspecto que se quer enfatizar é o vínculo de pertencimento dos(as) filhos(as) com a mãe.

Essas metáforas constroem uma concepção da mulher profundamente ligada à maternidade e ao papel social de nutrir, gerar, perpetuar. Contudo, a leitura crítica dos(as) participantes evidencia como tais cosmocepções, embora culturalmente legítimas e historicamente coerentes, podem reproduzir assimetrias e limitar possibilidades contemporâneas de identidade feminina. Durante a roda de conversa, essa tensão entre tradição e crítica emergiu de forma emblemática no provérbio (6) quando a *Tufo* observou o seguinte :

[15] A mulher é valorizada, mas só por gerar filhos. Parece que o valor dela depende disso.

(Trecho da fala da *Tufo*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

Sua fala expõe a dimensão condicional da valorização feminina, identificando um ponto de fricção entre reconhecimento cultural e limitação identitária. Na sequência, *Xigovia* refletiu:

[16] E se a mulher não tiver filhos? Ela perde valor? A cultura pode valorizar a maternidade, mas não pode definir a mulher com base nisso.

(Trecho da fala do *Xigovia*, da região Centro de Moçambique, falante do Xitewe)

Essa intervenção simboliza o movimento reflexivo crítico promovido pela abordagem intercultural: reconhecer o valor cultural, mas desnaturalizar o determinismo social. Nessa perspectiva, os(as) alunos(as) não rejeitam a cultura Bantu, mas a reinscrevem criticamente no presente, articulando tradição e reflexão social. Essa intervenção indica que, por meio da abordagem intercultural, se materializa uma resposta prática ao objetivo II do currículo: formar professores(as) de Inglês capazes de desenvolver uma análise crítica do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o autodesenvolvimento da competência profissional (Universidade Pedagógica, 2014, p. 9). Após a discussão dos provérbios que destacam a mulher como geradora de vida, a professora avançou para a próxima categoria temática.

ii. Mulher, esposa e cuidadora do lar

Na sociedade Bantu, a mulher é ensinada a desempenhar um papel crucial como esposa e cuidadora do lar. Ela é vista como a pedra angular da família, responsável por garantir o bem-estar e a harmonia dentro do lar. Como esposa, a mulher Bantu apoia o marido em suas atividades diárias, fornecendo suporte emocional, prático e, muitas vezes, financeiro. Esse é seu valor e ela é mais valorizada quanto mais desempenha eficazmente sua acumulação de papéis e funções. Assim ela é ensinada pela valorização.

Como cuidadora do lar, a mulher Bantu é encarregada de uma série de tarefas domésticas, incluindo a preparação de alimentos, a limpeza da casa, o cuidado dos/das filhos(as) e, em muitos casos, também o cuidado de idosos(as) e outros(as) membros(as) da família que necessitam de assistência.

É importante ressaltar que o fato de o papel da mulher Bantu como esposa e cuidadora do lar ser tradicionalmente valorizado oculta outro fato, o de muitas mulheres também desempenharem papéis fora do lar, contribuindo para a economia familiar e para o desenvolvimento da comunidade em diversos campos, como a educação e a agricultura. Então, a mulher, muitas vezes, antes de preparar, produz ou provê o alimento para a família. Essa acumulação de funções fica encoberta por sua valorização como mulher, a senhora do lar, para não tirar a dignidade do homem, o senhor da rua, provedor da família.

Os provérbios Bantu moçambicanos mostram tanto a supremacia do papel da mulher quanto a acumulação de funções pela mulher nas culturas moçambicanas.

(8)

Etthoko ti yamuthiyana. (Emakhuwa)

O lar é da mulher.

The home belongs to the woman.

(9)

Ng`anga wa nkazi angakonza, analang`ana dzwua.

(Cisena)

Uma curandeira, quando trata dos doentes, olha para o sol (para a hora).

A healer, when treating the sick, looks at the sun (to tell the time).

(10)

Malopwana, epasó; muthiyana, ehipá. (Emakhuwa)

O homem é machado; a mulher é enxada.

The man is an axe, the woman is a hoe

(11)

*Muthiyana onamaka Musi. (Emakhuwa)**A mulher é quem constrói a família.**The woman is the one who builds the family.*

(12)

*Muthiyana owatthuna aiyane, (Emakhuwa)**Unaxelekhe**N'ohiyu eriyari.**A mulher que ama o marido,**Cozinha para ele**Mesmo à meia-noite.**The woman who loves her husband**Cooks for him**Even at midnight.*

(13)

*Amunti wokala wansati, awuhelelanga . (Xichangana)**Uma casa sem mulher, não é completa.**A house without a woman is not complete.*

Nos provérbios (8)-(13), podemos inferir uma concepção de lar nas culturas Bantu Xichangana, Emakhuwa e Cisená. Nessas culturas, o lar é diferente de casa, pois é muito mais do que apenas um espaço físico, é o centro da vida familiar e comunitária, é onde os laços são fortalecidos, os valores são transmitidos e as tradições são preservadas. O lar é um refúgio de segurança e conforto, onde as pessoas encontram apoio emocional e proteção.

Nas culturas representadas nos provérbios (8), (11) e (13), cabe à mulher, fundamentalmente, garantir a formação e a manutenção da estrutura familiar, através da criação de um ambiente acolhedor e harmonioso. A mulher é concebida como a guardiã da família, responsável por cuidar das necessidades diárias da família e por cultivar um ambiente de amor, respeito e união. Além disso, nessas culturas, espera-se que a mulher desempenhe o papel de cuidadora doméstica, o que inclui preparar as refeições para o marido, independentemente das condições.

No provérbio (12), Emakhuwa, a regra adscrita é que, se, por acaso, o marido manifestar vontade de saborear algo distinto do que foi inicialmente preparado, é esperado e é comum que a mulher atenda ao seu desejo, mesmo que isso implique fazer outra refeição, independentemente do horário. O provérbio (12) é usado como uma advertência às mulheres para não se esquecerem da sua condição no lar, destacando o papel de esposa e dona de casa da mulher. Mesmo se ela estiver engajada em trabalhos comunitários, como o de curandeira, é fundamental que jamais se esqueça de suas responsabilidades como esposa e gestora do lar,

pois esta é sua condição primordial. Essa dualidade de papéis é essencial para manter o equilíbrio entre suas responsabilidades familiares e suas contribuições para o bem-estar da comunidade.

Por isso, o provérbio (9) indica que mesmo que no cuidado de doentes, um papel importante das mulheres, deve-se estar atenta para o sol para não perder a hora de suas responsabilidades primordiais, com sua família, maximamente, com seu marido. Aconteça o que acontecer, esteja ela fazendo o que for, suas obrigações domésticas têm de ser atendidas a tempo e a contento. Afinal, “uma casa sem mulher não é completa” (13), e cabe à mulher garantir essa completude.

Esses provérbios constroem uma concepção de Lar que ultrapassa o espaço físico o lar é o centro moral, afetivo e espiritual da vida comunitária. E, nesse universo simbólico, cabe à mulher garantir sua preservação e estabilidade. Durante as intervenções, essa visão cultural de que “o lar é da mulher” suscitou questionamentos.

A *Likembe* observou:

[17] É bonito dizer que o lar é da mulher, mas isso também significa que se o lar falhar, a culpa é dela. É uma responsabilidade pesada.

(Trecho da fala da *Likembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

A *Chikokoto* complementou:

[18] E mesmo quando a mulher trabalha fora, continua a ser vista como responsável principal pela casa. A obrigação é sempre dela.

(Trecho da fala da *Chikokoto*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

A professora, mediando a reflexão, enfatizou o caráter ideológico da linguagem proverbial:

[19] Percebam como o elogio pode funcionar como mecanismo de controle. Ao exaltar a mulher como base do lar, a cultura também define o lugar dela. Precisamos analisar o que está sendo celebrado e o que está sendo exigido.

(Trecho da fala da professora)

As leituras de *Likembe* e *Chikokoto* revelam um deslocamento epistemológico importante: o elogio cultural passa a ser compreendido também como mecanismo de responsabilização e controle. Tal postura dialoga com a noção de interculturalidade crítica, proposta por Candau (2014), segundo a qual o reconhecimento da diversidade cultural deve vir acompanhado da problematização das desigualdades que ela pode encobrir. Nesse sentido,

os(as) participantes exercitam uma leitura crítica da cultura, percebendo como a linguagem proverbial pode simultaneamente valorizar e limitar a mulher. Essas leituras demonstram o movimento crítico dos(as) participantes, que reconhecem o valor cultural dos provérbios mas problematizam sua normalização.

O provérbio Cisena (9) reforça essa lógica: mesmo quando a mulher assume um papel comunitário relevante como o de curandeira espera-se que ela permaneça atenta às tarefas domésticas e às demandas conjugais. A cultura assegura, assim, que, independentemente da amplitude de sua atuação social, o lar permaneça sua responsabilidade primordial. Essa sobreposição de papéis aparece sintetizada no provérbio Xichangana (13): “Uma casa sem mulher não é completa”. Em sala, ao *Batimba* fez uma leitura crítica:

[20] Esse provérbio diz que a mulher completa o lar... mas será que ela também não completa a sociedade inteira? Por que o lar é o limite dela e não o do homem?

(Trecho da fala do *Batimba*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

Essa pergunta marca uma ruptura epistemológica significativa: desloca a mulher do espaço doméstico para o espaço público, sugerindo a necessidade de ressignificação dos provérbios. De seguida a professora projectou no quadro os provérbios da categoria Mulher mãe.

iii. Mulher mãe

Nas culturas Bantu, a maternidade é referenciada como uma bênção sagrada, em que a mulher é vista como a personificação do cuidado, da nutrição e do amor incondicional. Essa mulher, pelo instinto da maternidade, consegue além de dar a vida, garantir o sustento da vida, alimentando a cria. Admirada por sua capacidade de sacrifício e força, ela é considerada o coração da comunidade, cujo amor e dedicação são essenciais para o florescimento e o bem-estar de todos(as) ao seu redor. Sua importância como rocha sobre a qual a família se apoia é reconhecida, oferecendo apoio emocional e orientação em todos os momentos. Os provérbios Bantu mantêm essa cosmopercepção, ensinando as regras culturais que a sustentam.

(14)

Munyaka khonamulemela mwaneene. (Emakhuwa)

Os cornos nunca pesam ao animal que os tem.

The horns never weigh down the animal that wears them.

(15)

Nzoo ayiremerwi ngo muchinga wayo. (Xitewe)

A Lã não é pesada ao carneiro.

The wool is not heavy for the ram.

(16)

*Vele la mamana lingavani nhlokonho. (Xichangana)**O seio da mãe não pode ter lepra.**A mother's breast cannot have leprosy.*

(17)

*Mwanankhulu angasowa mache, nee anakula bi!**(Cisena)**O pintainho que não tem mãe não cresce!**The chick that has no mother does not grow!*

(18)

*Muratti wunla mwanawe t'ukhwiye. (Emakhuwa)**A primeira (mulher) a chorar é aquela a quem morreu o filho.**The first woman to cry is the one whose child has died.*

(19)

*Mayi ndi mayi, chawunoda unoreya. (Xitewe)**Mãe é sempre mãe.**A mother is always a mother.*

Os provérbios (14)-(19) essencializam a maternidade, naturalizando o instinto maternal na naturalidade da relação mãe-filho(a), de maneira recíproca, fortalecendo a naturalização dos laços de amor e cuidado que permeiam essa conexão. Observa-se que o provérbio (14), pela comparação com a mulher que tem vários(as) filhos(as), afirma sua capacidade de cuidar deles(as) todos(as), com igual dedicação e amor, proporcionando-lhes os cuidados necessários para sua saúde e bem-estar, sem que eles(elas) lhes pesem.

Do amanhecer ao anoitecer, ela os(as) atende sem sentir o peso do trabalho. Se algum(a) deles(as) adoecer, ela prontamente o(a) leva para receber tratamento no posto de saúde, sem considerar o tempo gasto no trajeto ou na espera como desperdício. Se alguém a elogia pelos sacrifícios que constantemente faz, ela responde com a sentença do provérbio, indicando que os(as) filhos(as) nunca são um fardo para o amor de uma mãe. Além disso, o provérbio (14) é um alerta às jovens sobre a inevitabilidade das obrigações que vêm com a idade adulta e a maternidade, enfatizando que o que é seu nunca deve ser encarado como um fardo insuportável, mas sim como algo a ser suportado com dignidade e amor.

O mesmo princípio está aplicado no provérbio (15) a uma dona de casa que vai ao mercado comprar mantimentos. Ela adquire itens aqui, ali e acolá, acumulando uma quantidade considerável de mercadorias que pode ser difícil de transportar. Se não tiver ajuda, ela mesma carregará tudo, sem lamentar, pois, reconhece que são produtos essenciais para a

vida de sua família. O alimento para a família é uma bênção, nunca um peso, e “quem corre por gosto não cansa”, indicando que quando se faz algo com prazer e propósito, o esforço não é sentido como um fardo.

Da mesma forma, adverte o provérbio (16), os(as) filhos(as) não se sentem envergonhados(as) nem hesitam em buscar o conforto do seio materno. Ainda que o seio materno seja uma imagem repulsiva de feridas advindas de doenças contagiosa, como é a lepra.

O provérbio (17) condensa conhecimentos e sentimentos profundos acerca da importância e do impacto da presença materna na vida da comunidade Bantu. A ausência da mãe influencia negativamente no desenvolvimento físico e emocional da criança, devido às situações desafiadoras e cruéis a que os(as) órfãos(ãs) estão expostos(as), uma vez que eles(as), muitas vezes, não têm acesso ao cuidado e proteção que outros(as) podem receber de suas mães, mas também é a mãe que, culturalmente, demonstra a dor mais intensa pela perda de um(a) filho(a). Embora outras pessoas possam estar presentes durante esse momento, é a mãe que experimenta essa perda de forma mais profunda, conforme condensa o provérbio (18).

O provérbio Xitewe, (19), “Mãe é sempre mãe”, sintetiza a cosmopercepção Bantu descrita nos provérbios Xichangana, Emakhuwa, Cisena e Xitewe (14)-(17), que essencializa a maternidade da mesma forma que essencializa a condição reprodutora da mulher. Há uma coerência no sistema conceitual, para além dos conceitos metafóricos que constituem os provérbios Bantus moçambicanos, no que diz respeito à percepção Bantu moçambicana de mulher, seja nas projeções metafóricas, nos conceitos metafóricos ou na estrutura proposicional clássica, como em (5) Mulher é geração e em (19) Mãe é sempre mãe. A mulher é menos mulher se não for mãe, e mãe de muitos(as) filhos(as). E a mãe é naturalmente mãe, porque ser mãe faz parte de sua natureza de mulher, cumpre seu instinto materno, como podemos depreender dos excertos das falas dos(as) participantes :

[21] Parece bonito dizer que os filhos nunca pesam, mas isso também pode esconder que a mãe carrega tudo sozinha e ninguém deve ajudar, porque é “natural” dela.

(Trecho da fala do *Hungo*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

A professora interveio, incentivando o pensamento crítico:

[22] Muito bem observado. A metáfora pode funcionar como elogio, mas também como reforço de uma obrigação permanente.

(Trecho da fala da professora)

O provérbio (16) reforça a pureza e a inviolabilidade da função materna, enquanto (17) e (18) ressaltam o papel indispensável da mãe na sobrevivência e no desenvolvimento emocional da criança, além da intensidade do sofrimento materno diante da perda.

Nesse momento, o *Batimba* acrescentou:

[23] Esses provérbios mostram que a criança depende muito da mãe, mas onde fica o pai? Parece que a maternidade é essencial, mas a paternidade pode ser dispensável.

(Trecho da fala do *Batimba*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

A turma murmurou em concordância, e a *Makwaela* complementou:

[24] E quando a mulher não pode ter filhos? Ou decide não ter? A cultura pode fazê-la sentir que ela falhou como mulher.

(Trecho da fala da *Makwaela*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

Ao questionarem a centralidade exclusiva da maternidade na definição da mulher, *Batimba* e *Makwaela* acionam uma leitura crítica que rompe com o essencialismo de gênero. Esse gesto reflexivo aproxima-se da perspectiva freireana de leitura do mundo, na qual a educação possibilita aos sujeitos compreenderem que os discursos culturais não são neutros, mas historicamente construídos (Freire, 1996). Assim, a aula transforma-se em um espaço de problematização das cosmopercepções tradicionais, sem negá-las, mas interrogando seus efeitos sobre as identidades femininas contemporâneas.

A professora retomou a análise:

[25] Exato. Percebam como o discurso cultural cria uma fronteira simbólica entre a “mulher” completa a mãe e a que não tem filhos.

(Trecho da fala da professora)

Por fim, o provérbio (19) sintetiza esse sistema de valores, representando a maternidade como essência feminina e marcador identitário irrefutável.

O *Txipuku* finalizou a reflexão:

[26] Então, mesmo quando valorizam a mãe, é uma valorização condicionada: ela vale porque é mãe, e, quanto mais filhos, mais é considerada mulher.

(Trecho da fala do *Txipuku*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

Nesse momento, a *Tufo* levantou a mão e disse com firmeza:

[27] Então, professora, se continuarmos a usar esses provérbios sem questioná-los, vamos perpetuar essa cosmopercepção. É importante refletirmos sobre eles no contexto escolar e nas comunidades e, quando possível, ressignificá-los.

(Trecho da fala de *Tufo*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

A turma reagiu com murmúrios de aprovação. A professora, sorrindo, concluiu a rodada:

[28] Excelente observação. A educação intercultural também significa revisitar tradições com consciência crítica, para preservar o que humaniza e transformar o que limita.

(Trecho da fala da professora)

Os(as) alunos(as) anotaram em seus cadernos enquanto refletiam sobre como os provérbios podem tanto fortalecer identidades quanto perpetuar desigualdades. Dando sequência a aula, a professora projectou no quadro a imagem de mulher no seu papel de educadora e os seus respectivos provérbios .

iv. Mulher mentora e educadora

A família é considerada a base da comunidade e a mulher, por desempenhar um papel central na construção e manutenção desse núcleo familiar, é quem garante a sustentação e a coesão dessa base comunitária. Para além da criação dos(as) filhos(as), a mulher é responsável pela transmissão dos ensinamentos e valores culturais que moldarão seu carácter e sua identidade. Dessa forma, sistematicamente, a mulher é a responsável pela manutenção de uma cultura e de uma cosmopercepção que a inferioriza e oprime.

(20)

Kutlula ka mhala kuleleta nwana wale ndzeni.
(Xichangana)

O salto do antílope ensina-se à cria no ventre.

The antelope's leap is taught to the calf in the womb.

(21)

Mwaaxana a amannya, mwalakhu owurya, awehaka musulu. (Emakhuwa)

Quando o pintainho bebe, erguendo a cabeça, imita a sua mãe.

When the chick drinks, lifting its head, it imitates its mother.

(22)

Nwana wa noyi angakhohlwi hi nchumu. (Xichangana)

O filho do bruxo sabe tudo a respeito da bruxaria.

The witch's child knows everything about witchcraft.

(23)

*Lapé, ayara, khannuna? (Emakhuwa)**Porventura a ratinha Lapé¹⁴, quando tem filhos, não engorda?**Doesn't the little mouse Lapé get fat when she has children?*

(24)

*Chitiyo kwenda kutsare kuwona nga atsvwari. (Xitewe)**A pior cunha é a do mesmo pau.**The worst wedge is one made from the same wood.*

A transmissão de ensinamentos ou conhecimentos aos(às) filhos(as) é uma responsabilidade sagrada e uma parte essencial do processo de socialização. Nos provérbios (20), (21) e (22), há uma referência metafórica a ensinamentos, habilidades adquiridas, isto é, como os pais são exemplos de comportamento regrado, amizade e dedicação ao trabalho, e que os(as) filho(as) absorvem, naturalmente, as virtudes de seus pais e de suas mães, sobretudo, desde o útero.

O provérbio (23), por sua vez, destaca o poder de autoridade pela imposição de ordem e de obediência aos(às) filhos(as) de forma a moldar o seu comportamento na comunidade, onde, por exemplo, num momento repentino de irritação, a mãe repreende os(as) filhos(as) quando, após distribuir a comida entre todos(as), alguns(algumas) ousam pedir mais. Com senso de justiça, ela os admoesta com firmeza, questionando se ela mesma, ao se comparar com a ratinha Lapé, não tem também o direito de comer, lembrando-lhes o ditado: “A cada um aquilo que é seu”.

O provérbio (24) destaca a relevância dos pais como exemplos de conduta a ser seguida, uma vez que as crianças tendem a imitar seus comportamentos e absorver suas crenças e valores. Por exemplo, quando um pinto decide defecar no matagal, muitas vezes, é porque observou sua mãe fazendo o mesmo, internalizou aquele comportamento como um modelo a seguir.

[29] Entendo que a mãe é vista como modelo, mas isso não coloca pressão demais sobre a mulher? Parece que ela nunca pode errar, pois qualquer falha seria vista como má influência para a criança.

(Trecho da fala da *Makwa*, da região Norte de Moçambique, falante do Ximaconde)

A professora estimulou a reflexão:

¹⁴ É um animal de pequena estatura, bonita, com manchas brancas que lembram as de um coelho. Ela vive em plantações e tem muitos filhotes.

[30] Exatamente, *Makwa*. É importante perceber que a valorização da maternidade também carrega expectativas que podem ser opressivas.

(Trecho da fala da professora)

É comum que, em sociedades Bantu, onde se valoriza fortemente o papel materno na educação dos(as) filhos(as), as mães sejam responsabilizadas pelo comportamento de seus(suas) filhos(as), especialmente das filhas. Se as filhas de uma casa não obedecem às normas sociais ou têm um comportamento inadequado, é comum que se culpe a mãe. Assim, a influência das mães na formação do comportamento de seus(suas) filhos(as), particularmente de suas filhas, é uma manifestação da transmissão cultural e da continuidade de padrões comportamentais ao longo das gerações. Portanto, é importante reconhecer o papel central das mães na transmissão de valores e comportamentos dentro de uma cultura, e como suas ações podem impactar diretamente o desenvolvimento e a conduta de seus(suas) filhos(as), moldando assim as dinâmicas sociais e familiares de uma comunidade. O *Txipuku* acrescentou:

[30] Então a mãe é responsável pelo comportamento de todos na família. Mas e o pai? Ele também não deve ensinar regras? Parece que a culpa cai sempre na mãe.

(Trecho da fala do *Txipuku*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

Outro comentário veio do *Citembe*:

[31] E se a filha não segue as normas, toda a responsabilidade recai sobre a mãe. Esses provérbios mostram que a cultura espera que a mulher seja perfeita na educação dos filhos, mas ninguém questiona os homens.

(Trecho da fala do *Citembe*, da região Sul de Moçambique, falante do Cicopi).

A reflexão dos(as) participantes evidenciou que, apesar de a maternidade e a educação serem valorizadas, há uma naturalização da desigualdade de gênero, em que a mulher assume a maior carga de trabalho e de responsabilidade, enquanto sua autoridade é limitada pelo contexto sociocultural. A responsabilização da mulher na educação dos(as) filhos(as), sobretudo na conduta social e moral das filhas, exige da mulher, mãe, a reprodução dos valores socioculturais tradicionais. Portanto, a mulher contribui para a manutenção das tradições socioculturais, ainda que as tradições perpetuem valores que as mantenham em inferioridade e opressão. Vamos de seguida nos ater a provérbios que ensinam a mulher a preservar a moralidade.

v. *Moralidade da mulher moçambicana*

Nas culturas Bantu moçambicanas, a moralidade da mulher é intrinsecamente ligada aos valores tradicionais e aos papéis de gênero estabelecidos pela comunidade. A mulher Bantu moçambicana é frequentemente valorizada por sua integridade, dignidade e habilidades em manter a coesão familiar e comunitária. Sua conduta é, muitas vezes, medida pelo respeito às normas sociais e culturais estabelecidas, incluindo a valorização da família, o cuidado com os mais velhos e a preservação das tradições.

A moralidade da mulher Bantu moçambicana também está associada à sua conduta em relação à sexualidade, ao casamento e à maternidade. A fidelidade conjugal é geralmente valorizada, assim como o cuidado com os filhos e a preservação da linhagem familiar. A mulher Bantu moçambicana, muitas vezes, desempenha um papel de guardiã da moralidade e da ética dentro da comunidade, resguardando e transmitindo valores importantes para as gerações futuras.

Os provérbios são importantes aliados na manutenção dos valores da moralidade da mulher Bantu moçambicana, conforme podemos perceber:

(25)

Nraka khannaasa ekuluwe; ekuluwe t'enaasa nraka.
(Emakhuwa)

Não é a melancia que procura o porco selvagem; o porco selvagem é que vai por ela.

It is not the watermelon that seeks the wild boar; the wild boar goes for it.

(26) *Nikhuku khinnaasa epila; epila t'inaasa nikhuku.*
(Emakhuwa)

Não é a gruta que demanda a marmota; a marmota é que demanda a gruta.

It is not the cave that seeks the marmot; the marmot seeks the cave.

(27)

Nttehi khinnasa muthupi; muthupi t'unasa nttehi.
(Emakhuwa)

Não é a galinha que procura o galo; o galo é que procura a galinha.

It is not the hen that seeks the rooster; the rooster seeks the hen.

Nraka é uma variedade de melancia pequena e redonda, cujas sementes, depois de secas, são utilizadas pelas mulheres para criar temperos variados, especialmente para o caril¹⁵. Contudo, os porcos do mato, em suas incursões noturnas às plantações, frequentemente, causam danos consideráveis a essas cucurbitáceas doces, justificando assim a origem do provérbio.

Dessa forma, quando indagada sobre seu estado civil, uma jovem Bantu moçambicana madura pode prontamente recorrer ao ditado como resposta. Em essência, ela está expressando que, assim como a melancia, não é a mulher que busca um parceiro; é o homem que tradicionalmente assume esse papel, cortejando-a e propondo casamento. No contexto do casamento, para os povos Bantu, uma mulher que assume o papel ativo na busca por um parceiro é frequentemente vista como alguém de comportamento questionável.

Durante a roda de conversa, a participante *Chikokoto* observou criticamente:

[32] Esses provérbios mostram que a mulher não pode tomar iniciativa no amor. Mas por que a cultura pune a mulher que busca um parceiro? Parece injusto que apenas o homem tenha liberdade de escolha.

(Trecho da fala da *Chikokoto*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

O *Mutimba* complementou:

[33] A cultura limita o papel da mulher nas relações, reforçando que ela deve ser passiva. Isso evidencia uma desigualdade histórica.

(Trecho da fala do *Mutimba*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

A professora interveio para problematizar:

[34] Exatamente, *Mutimba*. A leitura crítica dos provérbios permite perceber que, enquanto valorizam a moralidade da mulher, eles também a restringem, definindo o que é aceitável ou questionável na sua conduta.

(Trecho da fala da Professora)

O *Puita* comentou:

[35] Se a mulher tomar iniciativa, ela é julgada de forma negativa, mas o homem é elogiado, consolidando assimetrias de gênero.

(Trecho da fala do *Puita*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

¹⁵ É um nome dado a determinados pratos, cuja principal característica é ter um molho cozinhado com especiarias e outros ingredientes típicos da cozinha de uma cultura.

Em resumo, os provérbios Emakhuwa (25)-(27) reprimem a mulher, desestimulando suas atuações ativas nas relações de gênero, acirrando as assimetrias. Como evidenciado pelos comentários dos estudantes, a leitura crítica desses ditados revela que a moralidade feminina, tradicionalmente exaltada, também funciona como mecanismo de regulação e limitação da autonomia da mulher dentro da sociedade Bantu moçambicana. As relações assimétricas de gênero são mais bem marcadas no provérbio da região Sul de Moçambique, problematizado no item 6, adiante.

vi. *Relações assimétricas de gênero*

As relações de poder nas culturas Bantu moçambicanas são, muitas vezes, assimétricas, em decorrência de uma divisão tradicional de papéis que privilegia o masculino em termos de liderança e tomada de decisões. Essa assimetria é mantida e reforçada por meio de práticas sociais e culturais, incluindo rituais, sistemas de herança e casamento, e a transmissão de conhecimento e propriedade.

(28)

Nhwanyana i huku yokhomela vayenzi. (Xichangana)

Uma filha é galinha que se agarra para (oferecer) aos visitantes.

A daughter is a hen to be caught for visitors

(29)

Awasati mutsandza nanzdu. (Xichangana)

A mulher não pode resolver problemas.

A woman cannot provide the solution to a social case.

(30)

Vavasati avana huvo. (Xichangana)

As mulheres não têm tribunal (palavra).

Woman have no court

O provérbio (28) sugere que as filhas são um recurso valioso e, em certo sentido, representam uma forma de hospitalidade ou honra para a família frente a um visitante. A comparação com a galinha, que é um alimento precioso e, muitas vezes, reservado para ocasiões especiais ou para receber visitantes importantes, nas culturas Bantu moçambicanas, indica que a filha também é valorizada e vista como uma “oferta” de grande valor, tal qual uma nobre iguaria.

Tradicionalmente, os casamentos são formas de fortalecer laços sociais e políticos entre famílias e comunidades. As filhas, ao se casarem, podem ser significadas como

presentes que unem famílias e criam alianças. Assim, oferecer a filha a um visitante pode simbolizar o ato de casá-la, algo que é visto como um movimento estratégico e respeitável.

O provérbio (29) sugere que as mulheres são incapazes de enfrentar ou resolver problemas, manifestando uma percepção depreciativa e discriminatória da mulher moçambicana. Historicamente, em muitas sociedades, as mulheres têm sido concebidas como menos aptas do que os homens para lidar com desafios fora da esfera doméstica. Entretanto, a experiência tem mostrado que, ainda que sejam os homens a pronunciar as sentenças na esfera pública, são as mulheres que desenrolam as questões na esfera do privado, como observou o *Marimba*:

[36] Na prática, são as mulheres que gerem os problemas em casa e na comunidade, mas a cultura reconhece pouco esse papel. Isso evidencia uma contradição entre a experiência real e a representação simbólica.

(Trecho da fala do *Marimba*, da região Centro de Moçambique, falante do Xitewe)

O provérbio (30) é mais um a expressar uma realidade de desigualdade de gênero, enraizada em muitas sociedades tradicionais Bantu de Moçambique, que moldam as interações sociais, pela exclusão das mulheres. Historicamente, muitas culturas Bantu moçambicanas têm sido patriarcais, onde as mulheres são relegadas a papéis secundários em relação aos homens, desvalorizando o papel das mulheres e suas capacidades intelectuais e de liderança. Esse provérbio destaca a exclusão das mulheres das esferas de poder e decisão, enfatizando a hierarquia de gênero que privilegia os homens.

[37] Esse provérbio mostra claramente a hierarquia de gênero: a mulher é relegada à passividade, sem voz formal. Mas na vida diária, ela muitas vezes resolve mais do que o homem percebe.

(Trecho da fala do *Xitende*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

A professora interveio para problematizar e promover reflexão crítica:

[38] Percebam como os provérbios, embora pareçam apenas ditados populares, carregam regras de conduta e reforçam desigualdades. Nossa análise crítica permite questionar essas normas e pensar em formas de mudança.

(Trecho da fala da professora)

Como podemos constatar das reflexões acima apresentadas, os provérbios Bantu moçambicanos revelam uma complexa rede de valores, crenças e normas que moldam e sustentam as relações sociais e de gênero dentro das comunidades. Eles funcionam como veículos poderosos para a transmissão de conhecimento cultural, ensinando e reforçando os papéis e as expectativas associadas às mulheres na sociedade Bantu moçambicana.

Por meio desses provérbios, podemos observar a valorização da mulher como geradora de vida, esposa e cuidadora do lar, mãe, mentora e educadora, além de sua importância na manutenção da moralidade e ética dentro da comunidade. No entanto, também é evidente a presença de relações assimétricas de gênero, onde a mulher muitas vezes é colocada em posições de subordinação e desvalorização em relação aos homens.

É importante reconhecer que, embora os provérbios desempenhem um papel vital na preservação da cultura e na transmissão de valores, também podem perpetuar estereótipos de gênero prejudiciais e contribuir para a manutenção de relações desiguais de poder. A reflexão crítica dos(as) participantes demonstrou como é possível problematizar essas narrativas, promovendo a consciência sobre os direitos das mulheres e a necessidade de maior igualdade de gênero.

[39] Hoje, conseguimos perceber que os provérbios não são apenas ensinamentos; eles são instrumentos de construção social e cultural. Devemos aprender com eles, mas também questioná-los, buscando entender como podemos promover igualdade, respeito e valorização da mulher em todas as esferas da vida. Com isso, encerramos nossa roda de conversa sobre provérbios de ensinamento. Agradeço a participação de todos e todas pela reflexão crítica e engajamento.

(Trecho da fala da professora)

O conjunto das falas dos(as) participantes demonstra que a roda de conversa funcionou como um espaço de negociação intercultural de sentidos, no qual os provérbios foram simultaneamente reconhecidos como patrimônio cultural e questionados em seus efeitos normativos.

Esse movimento confirma que a educação intercultural não se limita à valorização da diferença, mas envolve, conforme argumenta Rezende (2022), um entrelaçamento crítico de conhecimentos, modos de existência e linguagem, permitindo que os sujeitos reinterpretem a cultura a partir de suas experiências, identidades e posicionamentos críticos.

Em última análise, os provérbios Bantu moçambicanos oferecem insights valiosos sobre as complexidades das relações de gênero e o papel da mulher na sociedade, ao mesmo tempo em que nos desafiam a refletir sobre formas de promover a igualdade e o empoderamento das mulheres dentro dessas comunidades.

Após a documentação das aulas ministradas pela pesquisadora, passamos agora a apresentar as simulações pedagógicas conduzidas pelos(as) participantes, dando continuidade ao processo de análise e reflexão desenvolvido no contexto da pesquisa.

5.2 Explorando a Interculturalidade no Ensino de Inglês em Moçambique: Diálogos sobre Relações de Parentesco entre as Culturas Makh0,uwa e Britânica

Iniciámos com as simulações das aulas ministradas pelos(as) participantes. Como referido previamente, cada aula teve a duração de 90 minutos, sendo conduzida por dois(duas) participantes-professores(as), que lecionaram aproximadamente 45 minutos cada. A primeira professora, *Timbila*, abordou as relações de parentesco na cultura makhuwa, enquanto a segunda, *Tufo*, tratou do mesmo tema no contexto britânico, estabelecendo um diálogo comparativo entre as realidades socioculturais moçambicana e britânica.

As aulas foram preparadas com antecedência e, no início da aula, as professoras apresentaram o respetivo plano de aula, explicitando objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas. A sala encontrava-se organizada de forma a favorecer a interação e o contato visual entre os(as) participantes, com mesas dispostas em formato semicircular e recursos didáticos (quadro e projetor) disponíveis. O ambiente demonstrava ser acolhedor, participativo e propício ao diálogo, marcado pela concentração, respeito e curiosidade.

A postura das professoras evidenciou responsabilidade pedagógica e domínio do conteúdo. Procuraram estimular a participação por meio de questões, exemplos contextualizados e explicações claras. Embora se observassem sinais naturais de nervosismo, característicos da prática docente inicial, mantiveram atitude profissional, voz adequada e atenção às respostas e reações dos(as) colegas, incentivando a interação e esclarecendo dúvidas sempre que necessário.

Os(as) demais participantes, juntamente com a pesquisadora, desempenharam o papel de alunos(as), demonstrando envolvimento ativo nas atividades. Houve escuta atenta e intervenções pertinentes, reforçando o caráter colaborativo e formativo da ação pedagógica. Os(as) alunos(as) mostraram abertura para a abordagem intercultural e interesse em analisar os aspectos culturais apresentados.

A estratégia intercultural adotada buscou promover o diálogo entre culturas, especialmente entre a cultura Bantu moçambicana e a cultura britânica, tornando o ensino da língua inglesa mais significativo, contextualizado e inclusivo. Ao integrar diferentes repertórios linguísticos e culturais, essa abordagem ampliou a compreensão mútua e fortaleceu a integração de diversas perspectivas no processo educativo.

Para enriquecer as explicações e promover o diálogo intercultural, as professoras desenvolveram essa atividade a partir dos seguintes provérbios das culturas makhuwa “*Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu*” e britânica “*Blood is thicker than*

water” e de duas fotos cujos núcleos familiares são distintos. A escolha dos provérbios permitiu explorar como práticas socioculturais e estruturas de parentesco podem ser integradas no ensino de Inglês, valorizando o repertório cultural dos(as) alunos e criando pontes com o conteúdo da língua-alvo.

Figura 8: Material didático sobre núcleo familiar Bantu e Britânica



Questions Proposed to the Participants

- What are the main aspects of kinship relations in Makuwa culture?
- What are the main aspects of kinship relations in your culture?
- What are the main aspects of kinship relations in British culture?
- Talk about your concept of family and about your own family.
- Comment on the family structures represented in the pictures.

Fonte: Elaborado pela autora, (2024). Imagem criada no Canva

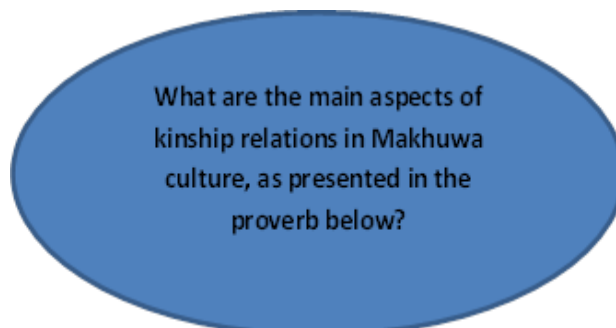
Esse material visual permitiu identificar elementos culturais, refletir sobre valores associados à família e problematizar a influência das culturas na organização social e nas relações de parentesco.

A discussão fundamentou-se no princípio de que, em contextos educativos plurais, o ensino de uma língua estrangeira não deve limitar-se à língua-alvo, mas reconhecer e valorizar todas as línguas presentes na sala de aula nomeadamente o Português, como língua oficial, e as línguas Bantu, como línguas locais. Cada uma expressa cosmopercepções, saberes e práticas socioculturais que enriquecem a construção do conhecimento e contribuem para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Considerando os objetivos da intervenção pedagógica, a aula iniciou-se às 8h35 com os(as) alunos(as) compartilhando reflexões sobre a relação de parentesco na cultura

moçambicana, com foco na comunidade makhuwa, no norte do país. A primeira atividade proposta pela professora *Timbila* foi a seguinte:

Quadro 4: Atividade sobre relação de parentesco Makhuwa



Provérbio em Emakhuwa	Tradução literal em português	Tradução literal em Inglês
Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakh	O galo faz os pintainhos, mas estes pertencem à galinha	The rooster makes the chicks, but they belong to the hen.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo construído pelos(as)alunos(as)(2024).

Os(As) alunos(as) constataram que o aspecto cultural relevante nesse contexto é a relação de parentesco, que é implicitamente abordada no provérbio. O provérbio menciona o pai, a mãe e os filhos, refletindo sobre os papéis e responsabilidades familiares. Na cultura moçambicana, embora a responsabilidade legal pela proteção dos(as) filhos(as) recaia sobre os pais, cada região do país possui particularidades culturais em relação à pertença dos(as) filhos(as), regidas pelo direito costumeiro.

Em Moçambique, encontramos dois modelos de organização social tradicional: sociedades matrilineares, ao norte do rio Zambeze, e as sociedades patrilineares, ao sul do rio Zambeze. No modelo matrilinear, o sistema de descendência e parentesco é estabelecido através da linhagem da mãe.

[40] Sou makhuwa da região Norte de Moçambique, na minha família seguimos a tradição matrilinear. Eu carrego o apelido da minha mãe e, desde pequena, ouvi que quem passa o nome e a responsabilidade pela família são os parentes da mãe. O meu tio materno é considerado uma figura de muita autoridade na nossa casa.

(Trecho da fala da *Mapiko*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

A *Txipuku* do Sul de Moçambique:

[41] Na minha cultura é diferente. Eu levo o apelido do meu pai, e na nossa

família quem decide e transmite os bens e o nome é sempre o lado paterno. O papel do pai é central na organização da família.

(Trecho da fala da *Txipuku*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana).

Na sociedade matrilinear ocorre a transferência de autoridade, poder e a herança pela linha feminina, quer dizer, da mãe ou parentes da mãe para os(as) descendentes da mãe. Entretanto, geralmente implica que os tios maternos (irmãos das mães) passam os poderes e propriedades para seus sobrinhos (filhos das irmãs). A unidade familiar elementar nas sociedades matrilineares é formada pela mãe, seus(suas) filhos(as) e netos(as).

Por outro lado, no modelo patrilinear, a descendência e o parentesco são traçados pela linhagem do pai. A família é composta pelo homem-marido, suas co-esposas e seus(suas) filhos(as). O provérbio enfatiza a responsabilidade e o papel central da mãe na criação e cuidado dos(as) filhos(as). Embora o pai tenha um papel na concepção, é a mãe que nutre, protege e educa os(as) filhos(as), reforçando o valor dado à figura materna na sociedade makhuwa.

O provérbio também reflete a organização social dos(as) makhuwas, onde a linhagem é transmitida pela mãe. Isso destaca a importância da mulher na estrutura familiar, mesmo quando o pai contribui para a procriação, a mãe é quem tem a responsabilidade e o direito sobre os(as) filhos(as). Isso alinha-se com a tradição matrilinear, onde a herança e a pertença são transmitidas através da linhagem materna.

Na cultura makhuwa, por exemplo, os(as) filhos(as) pertencem à linhagem materna, pois essa sociedade segue um sistema matrilinear. Os makhuwas acreditam que o(a) filho(a) pertence à sua tribo, pois ele(ela) nasceu do ventre de uma filha ou irmã da família. Contudo, há dúvidas sobre a pertença de um(a) recém-nascido(a) quando este(a) é filho(a) de um homem da tribo, pois a criança pode ser fruto de uma relação extraconjugal da mulher. O papel do tio materno e a desconfiança em relação à paternidade é parte da cosmopercepção e sustenta a percepção da família, onde a responsabilidade pelos(as) filhos(as) é compartilhada entre os membros da família materna.

Nesses casos, o papel de chefe familiar é atribuído ao tio materno e não ao pai. Esse tio materno, chamado de *Ataata*, assume a responsabilidade de proteger e orientar os(as) sobrinhos(as), desempenhando um papel central na estrutura familiar. Isso reflete a importância da linhagem materna e da autoridade que recai sobre os parentes da mãe, e não do pai, na educação e proteção dos(as) filhos(as).

Martínez (2008, p. 56) referiu-se a essa organização como uma forma de autoridade familiar, destacando a força dos vínculos na sociedade makhuwa. A autoridade dentro do grupo familiar (Nloko) é exercida por um homem, especificamente o tio materno mais velho, o irmão uterino mais velho da mãe de uma determinada linhagem. É importante ressaltar que o termo “Ataata” se refere a essa posição específica no sistema de parentesco.

Neste contexto, a percepção cosmológica sobre o pertencimento e a identidade dos(as) filhos(as) revela que a conexão à tribo e à família está profundamente enraizada na linhagem materna. Essa ligação pode suscitar debates sobre a identidade cultural e destacar a relevância dos laços maternos na formação da identidade individual.

Os homens eram considerados membros autênticos da família quando ocupavam as posições de filhos, irmãos, tios, sobrinhos e netos. No entanto, maridos, cunhados e pais, que viviam no erukulu (ventre/unidade uterina de suas esposas), não eram vistos como membros autênticos. Isso devia-se à ideologia que sustentava que todos(as) aqueles(as) que nasceram do mesmo ventre e foram alimentados(as) pelo mesmo seio se percebiam como iguais, ou seja, pertencentes ao mesmo grupo.

Assim concluímos que a relação de parentesco na sociedade makhuwa, como evidenciada pelo provérbio discutido, reflete a centralidade da linhagem materna e a importância dos laços familiares através da figura materna. A responsabilidade pela proteção e educação dos(as) filhos(as) é compartilhada pela família materna, especialmente pelo tio materno, que assume um papel de autoridade. Esse sistema de parentesco é parte da cosmopercepção local que valoriza o papel da mulher na manutenção da herança e na estrutura familiar, destacando a força dos vínculos maternos na construção da identidade individual e cultural dos makhuwas.

Durante a aula, também observamos a ocorrência de encontros que possibilitam a representação visual das relações familiares, evidenciando as categorias de filiação. No contexto moçambicano, as terminologias e categorias de parentesco, especialmente no sistema linguístico makhuwa, são frequentemente estruturadas dentro de uma lógica coletiva. Nessa abordagem, os papéis familiares são compartilhados entre diversos membros da comunidade, refletindo a interconexão e a solidariedade que permeiam as relações sociais.

Na comunidade makhuwa, por exemplo, os termos de parentesco não possuem um significado fixo e podem abranger várias relações familiares, refletindo uma dinâmica onde o papel de cada pessoa na família é determinado mais pela sua função social do que por laços biológicos estritos. No Quadro (5), explorámos o acervo cultural documentado pelos(as) alunos(as). O acervo foi documentado nas línguas Bantu e traduzido para as línguas

portuguesa e inglesa pelos(as) alunos(as) que foi usada como material didático quando os(as) alunos(as) comparam as categorias de filiação makhuwa com os seus grupos etnolinguísticos. Uma vez que a escrita do relato acadêmico segue o idioma oficial de Moçambique, o português, os registos são plurilíngues.

Quadro 5 - Categorias de filiação Makhuwa

Apaapa	Amaama	Musulwaka (neto/a)	Ataata	Ataata	Ayaka (marido)	Amwaraka (esposa)
Pai biológico	Mãe biológica	Filho/a da filha	Tio materno	Tio materno	Filho da filha	Filha da filha
Marido da sobrinha materna	Tia materna	Filho da irmã	Sogro	Sogro	Marido	Esposa
	Sobrinha materna		Avô	Avô		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo construído pelos(as) alunos(as) (2024).

Nas categorias de parentesco Bantu, e na língua emakhuwa em particular, observa-se a ocorrência de extensão semântica, na qual o significado de certas palavras se expande para englobar outros relacionamentos dentro da cultura. Um exemplo dessa ampliação é o termo *ataata*, que, embora se refira especificamente ao tio materno, também pode ser usado para designar o sogro e o avô.

Como podemos observar no Quadro (5), a palavra “mãe” possui um significado muito mais amplo do que “mãe biológica”. Na cultura makhuwa, “mãe” pode também referir-se à tia materna e até mesmo à sobrinha materna, demonstrando a flexibilidade e a complexidade das relações de parentesco nessa sociedade com uma estrutura familiar mais ampla.

Essa ampliação do conceito de “mãe” constitui a estrutura social e a importância dos laços comunitários e familiares extensos, nos quais a relação de pertencimento, o papel de cuidado e apoio não está restrito à mãe biológica. As tias maternas, por exemplo, podem ter responsabilidades semelhantes às da mãe biológica, sendo vistas como figuras maternas equivalentes. Além disso, em alguns casos, as sobrinhas também podem ser referidas como “mãe”, especialmente em sistemas onde a linhagem materna é altamente valorizada e o cuidado entre gerações é compartilhado, com uma flexibilidade e importância da coletividade nas relações familiares moçambicanas.

Durante a ação pedagógica e a construção do acervo cultural emakhuwa, conforme documentado no Quadro 5, os(as) alunos(as) observaram algumas semelhanças nos critérios utilizados pelos makhuwas e por outros grupos étnicos em Moçambique. A fala da *Nyanga*, da

região sul de Moçambique, onde o sistema é patrilinear, revela uma similaridade cultural, quando ela lembrou que sua mãe se refere ao filho da irmã, seu sobrinho, como “marido”, durante a exposição sobre a relação do parentesco makhuwa.

[42] É interessante, isso também acontece na minha língua e cultura *Xizronga*, minha mãe se refere ao filho da minha irmã como “marido”. Isso mostra como as nossas relações de parentesco são únicas e refletem a nossa forma de entender a família. Essa terminologia vai além do simples vínculo de sangue; ela carrega um significado profundo sobre os papéis que cada um desempenha dentro da nossa comunidade.

(Trecho da fala do *Nyanga*, da região Sul de Moçambique, falante do *Xizronga*)

Para além da similaridade cultural, a fala da *Nyanga* simboliza um processo de retomada e revalorização cultural que se constrói a partir da comparação situada do uso do termo mãe nas línguas Emakhuwa e *Xizronga*. Segundo Pimentel da Silva (2017), a linguagem é um espaço de construção e negociação de sentidos, que permite aos indivíduos ressignificar saberes culturais. Nessa perspectiva, a análise do termo mãe evidencia uma dinâmica de interculturalidade crítica (Walsh, 2009), na qual diferentes repertórios culturais e linguísticos interagem, exigindo do(a) aluno(a) não apenas participação ativa, mas reflexão crítica sobre sua própria inserção no processo. Essa prática constitui uma forma de *translinguajamento* (Anzaldúa, 2009), em que o(a) aluno(a) mobiliza de modo integrado seus conhecimentos linguísticos e identitários para produzir sentido. Esse envolvimento reflexivo transforma a experiência linguística e cultural em práxis educativa, permitindo que o(a) aluno(a) desenvolva consciência crítica sobre os valores culturais e os papéis socialmente construídos que emergem da língua.

Uma das características fundamentais que marcam o reconhecimento e a existência de uma pessoa entre os moçambicanos é o nome, que carrega um sentido profundo, vinculado a um ilustre falecido ou a um ancestral. Observamos que, em algumas etnias de sociedades patrilineares, quando uma menina nasce e recebe o nome da falecida avó paterna, ela assume o status de matriarca da família. Nessa posição, a criança, passa a ser tratada como mãe pelos(as) filhos(as) da antiga matriarca e como avó pelos(as) netos(as). Essa prática é confirmada pelas tradições expressas nas falas da *Djembe*, da língua Cisena, e *Txipuku*, da língua Xichangana.

[43] Eu tenho o nome da minha falecida avó paterna (matriarca da família), por isso sou tratada como mãe pelos filhos da antiga matriarca e como avó pelos netos...

(Trecho da fala da *Djembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisena)

[*Txipuku* interrompe a fala da *Djembe*]

[44] O mesmo acontece comigo, mas eu acho que é uma grande responsabilidade, porque a tradição me coloca nesse lugar de respeito e liderança dentro da família, desde cedo eu tive que me comportar como adulta por causa dessa herança cultural.

(Trecho da fala da *Txipuku*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

Tal prática confirma que os termos de parentesco, nas línguas Bantu, operam como categorias socioculturais e discursivas, e não como meras descrições biológicas, conforme defende Pimentel da Silva (2017). As falas de *Djembe* e *Txipuku* ilustram de forma evidente esse fenómeno, ao revelarem que o tratamento como “mãe” e “avó” decorre do nome ancestral que carregam. Nesses contextos, a linguagem materializa relações de poder, respeito e hierarquia no seio da família, atribuindo às falantes posições sociais específicas, independentemente da idade cronológica.

Numa perspectiva crítica e intercultural, Walsh (2009) permite interpretar essas experiências como saberes construídos na prática social, ancorados nas vivências históricas e culturais dos sujeitos, que desafiam concepções ocidentais universalizantes e lineares sobre infância, maturidade e liderança. A assunção precoce de papéis de respeito e liderança, relatada por *Txipuku*, evidencia que a identidade social da mulher Bantu é forjada a partir de práticas culturais que articulam ancestralidade, linguagem e organização social, constituindo um elemento central para a compreensão das dinâmicas culturais moçambicanas e para a valorização desses saberes no contexto educativo intercultural.

No contexto Bantu moçambicano, os termos primo e prima não existem da mesma forma que nas culturas ocidentais, como nas línguas portuguesa e inglesa *cousin*. Em vez disso, essas relações familiares são frequentemente referidas como irmão ou irmã, em português, e brother ou sister, no inglês, ganhando novas significações na cosmopercepção Bantu moçambicana, refletindo a forte conexão e o sentido de proximidade dentro das famílias e comunidades.

Essa diferença demonstra como as línguas têm distintas formas culturais e sociais de conceber as relações familiares, destacando a diversidade de sistemas de parentesco e cosmopercepções de mundo. Em diferentes contextos linguísticos e culturais (Bantu-Português-Inglês), esses sistemas expressam modos plurais de pertencimento, conexão e organização social.

As palavras que nomeiam o parentesco carregam consigo memórias, modos de pertencimento e organização do mundo. No universo Bantu moçambicano, as relações de parentesco são tradicionalmente definidas por um laço de comunidade e coletividade, no qual os conceitos de primo(a), tio(a) ganham contornos diferentes dos sistemas eurocentrados. A colonização em Moçambique introduziu novas terminologias, mas não apagou as estruturas sociais ancestrais. Em vez disso, há uma convivência, uma resignificação dessas palavras, que podem ser compreendidas sob a perspectiva do translanguajamento, de Anzaldúa, e do bilinguismo epistêmico, de Pimentel da Silva.

Anzaldúa (2009) nos convida a pensar a linguagem não apenas como um código de comunicação, mas como um espaço de negociação, pertencimento e resistência. Para ela, o translanguajamento é um ato de criação, onde diferentes línguas se entrelaçam e produzem novas formas de ser e estar no mundo. Os povos Bantu moçambicanos, ao adotarem os termos coloniais de parentesco, os resignificam, fundindo o idioma do colonizador à sua cosmopercepção originária. Primos continuam sendo irmãos, tios e tias assumem papéis de pais sociais, mostrando que a língua não é apenas um código, mas um espaço vivo de recriação cultural. Assim a incorporação dos termos coloniais de parentesco na vivência Bantu moçambicana é um ato de *translanguajamento*, onde as palavras em movimento, viajam, mas carregam consigo suas raízes.

Pimentel da Silva (2019) propõe que o bilinguismo epistêmico não é uma questão de falar duas línguas, mas de reconhecer e legitimar diferentes sistemas de conhecimento. No contexto moçambicano, os termos ocidentais foram adotados sem, no entanto, dissolverem as formas tradicionais de organização social. O bilinguismo epistêmico permite que esses saberes coexistam e dialoguem, sem que um se sobreponha ao outro. Assim, a família extensa bantu não desaparece com a chegada dos padrões coloniais de parentesco; pelo contrário, resignifica os termos ocidentais para que caibam dentro de sua própria cosmopercepção de mundo. Instaura-se dessa forma uma disputa de sentidos onde os sujeitos reafirmam suas cosmologias, mesmo dentro de uma língua que lhes foi imposta.

A língua é um território onde se disputam sentidos, onde se erguem memórias e se constroem futuros. No contexto moçambicano, as palavras do colonizador foram reapropriadas e inseridas dentro de uma lógica Bantu, evidenciando que as línguas são campos de negociação cultural. A partir de Anzaldúa, compreendemos esse fenômeno como um translanguajamento que resiste à imposição linguística, transformando a língua do colonizador em um espaço de continuidade da tradição Bantu. Pelo olhar de Pimentel da Silva,

reconhecemos o bilinguismo epistêmico como uma forma de preservação do conhecimento ancestral dentro das novas configurações linguísticas.

Essa convivência de sistemas linguísticos é uma persistência de formas de vida e de conhecimento que se recusam a desaparecer. As palavras podem atravessar fronteiras, mas carregam consigo a força de seus povos.

A confluência entre os saberes das línguas Bantu e das línguas ocidentais, como o Português e o Inglês, constitui o plurilinguismo epistêmico, que não se limita apenas às línguas identitárias dos(as) alunos(as) a língua oficial e de instrução portuguesa e a língua ensinada inglesa mas também aos conhecimentos e perspectivas que elas carregam. Essas línguas, através de seus falantes, promovem não só a circulação de saberes, mas também modos específicos de pensar, compreender e interagir com o mundo, criando um espaço dinâmico e enriquecedor de intercâmbio entre diferentes tradições culturais e sistemas de conhecimento.

Da mesma maneira, nas línguas Bantu moçambicanas, os termos específicos para sobrinho e sobrinha, tal como em Português e, *niece* e *nephew* do Inglês, também não existem da forma habitual. Nessa cultura, os(as) filhos(as) dos(as) irmãos(ãs) são considerados(as) como os(as) próprios(as) filhos(as), e não como sobrinhos ou sobrinhas. Isso deve-se à organização social que privilegia laços familiares amplos, em que a criação e a educação das crianças são responsabilidades compartilhadas por toda a comunidade. Assim, a família extensa desempenha um papel central no desenvolvimento social e cultural, reforçando o senso de pertencimento e unidade coletiva.

Dentro de uma perspectiva intercultural, essa prática desafia a lógica eurocentrada da família, mostrando que há diferentes modos de estruturar o pertencimento e a coletividade. O translanguajamento, nesse caso, não é apenas linguístico, mas também social, na medida em que termos ocidentais são reaproveitados para expressar valores Bantu, mantendo a coesão comunitária.

Isso é resistência à imposição linguística, transformando a língua do colonizador em um espaço de continuidade da tradição Bantu preservando o conhecimento ancestral Bantu dentro das novas configurações linguísticas (Wash, 2009; Anzaldúa, 2009 ; Pimentel da Silva, 2019).

Além dos aspectos mencionados, em determinadas situações na cultura moçambicana, uma pessoa pode se referir a membros de qualquer comunidade Bantu moçambicana pertencente a qualquer região do país, que não fazem parte de sua família consanguínea como mãe, pai, irmão ou irmã. Consideremos a fala dos(as) alunos(as):

[45] Na minha comunidade, eu trato as pessoas mais velhas como pai e mãe porque é uma forma de demonstrar respeito e reconhecer o papel que elas têm na nossa vida. Mesmo que não sejam da minha família de sangue.

(Trecho da fala da *Mapiko*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

[*Likembe* interrompe a fala da *Mapiko*]

[46] Para além dos termos pai e mãe, nós usamos a palavra irmão ou irmã quando nos referimos a um membro da nossa comunidade da mesma faixa etária, por exemplo, quando eu vou ao mercado do meu bairro, pergunto ao vendedor, da seguinte forma: “irmão quanto custa um molho ou lugar de tomate”?

(Trecho da fala da *Likembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

Na cultura Bantu moçambicana, o respeito aos(às) mais velhos(as) e a valorização dos laços de afinidade fazem com que membros da comunidade sejam tratados como figuras parentais. Esse costume reflete uma noção ampliada de família, em que a comunidade é vista como uma grande família estendida, onde todos(as) têm responsabilidade pelo bem-estar uns(umas) dos(as) outros(as). Assim, ao chamar uma pessoa mais velha ou respeitada de mãe ou pai, expressa-se não apenas respeito, mas também a ideia de que ela ocupa um papel semelhante ao de um parente próximo, fortalecendo os laços sociais e comunitários.

De igual modo, ao chamar alguém de irmão ou irmã, mesmo sem laços de sangue, expressa a forte ênfase da cultura Bantu nos valores comunitários e coletivos. Nesse contexto, o termo irmão ou irmã não se limita a uma relação biológica, mas é utilizado para expressar laços de solidariedade, confiança e pertencimento dentro da comunidade.

Esse uso expressa a ideia de que todos os membros da comunidade fazem parte de uma família estendida. A noção de irmandade vai além da genética, simbolizando uma relação de igualdade, apoio mútuo e respeito. Ao chamar alguém de irmão ou irmã, as pessoas demonstram que consideram essa pessoa como parte integrante de sua vida, muitas vezes, compartilhando experiências, responsabilidades e desafios porque são realmente irmãos. Essa prática reforça a coesão social e o sentido de interdependência que são centrais nas sociedades moçambicanas.

Como destacam Walsh (2009) e Santos (2010), essas práticas refletem formas de conhecimento e organização social que resistem à imposição de modelos ocidentais lineares de família e individualidade, mantendo os saberes e cosmologias locais.

Em alguns contextos, a construção das categorias de parentesco não é determinada pelo sexo biológico, especialmente na sociedade patrilinear. Ela é, na verdade, construída por

meio da lógica cosmoperceptiva coletiva Bantu, ganhando, assim, outras significações, como demonstrado nos trechos a seguir:

[47] Se, na ausência física do meu pai, a irmã mais velha do meu pai levar-me ao altar ou à casa do homem com quem me envolvi, todos saberão que, tradicionalmente, ali estou com o meu pai.

(Trecho da fala da *Batimba*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

[48] Quando um jovem engravida uma adolescente os pais/tios da engravidada pedem para falar com os pais do jovem. Na impossibilidade do pai do jovem fazer-se presente, por motivos de força maior e devidamente justificados, a irmã do pai do jovem acompanha a mãe do jovem e faz o papel de pai. Essa senhora (no caso seria irmã do pai e cunhada da mãe do jovem) apresenta-se, à família da engravidada, como pai do jovem e é tratada, pelos familiares da engravidada como pai do jovem.

(Trecho da fala do *Marimba*, da região Centro de Moçambique, falante do Xitewe)

Essa interpretação aplica-se às mulheres do lado paterno, como as irmãs mais velhas, que são vistas como representantes da linhagem paterna de uma pessoa. Em algumas situações, especialmente no casamento nas regiões Sul e Centro de Moçambique, essas mulheres são reconhecidas como pai na ausência física do pai biológico. Nesse contexto, as estruturas de parentesco não são determinadas pelo sexo biológico, permitindo que mulheres da linhagem paterna assumam o papel de pai ao cumprir as funções e responsabilidades associadas a esse papel.

Dessa forma, podemos afirmar que as categorias de parentesco Bantu são mais flexíveis e podem ir além das definições tradicionais baseadas na consanguinidade e no sexo biológico, como nas culturas ocidentais. Quando a mãe chama a irmã do marido, sua cunhada, de marido, isso expressa uma atribuição simbólica de papéis e responsabilidades sociais dentro da estrutura familiar.

No contexto de certas sociedades patrilineares, em Moçambique, as categorias de parentesco não são rigidamente determinadas pela consanguinidade, pelo gênero ou pelo papel biológico. A irmã do marido pode ser vista como uma figura que representa a autoridade masculina, assumindo o papel social de marido dentro da família. Isso ocorre porque, culturalmente, o parentesco é estruturado não apenas em termos biológicos, mas também em função das responsabilidades, do *status* social e da importância que a pessoa tem na dinâmica familiar.

Ao chamar a cunhada de marido, a mãe reconhece o papel influente e autoritário que a irmã do marido pode desempenhar, comparável ao papel tradicionalmente atribuído ao

homem na família. Esse uso flexível dos termos de parentesco expressa a maneira como as relações familiares são vividas em muitas sociedades moçambicanas, onde o respeito e a função social podem redefinir categorias ocidentais tradicionais, mostrando que a noção de parentesco vai além da biologia.

[49] Minha mãe quando vê minha tia, que é a irmã do meu pai e, portanto, sua cunhada, minha mãe a chama de marido, na cerimónia do lobolo foi a minha tia que colocou aliança no dedo da minha mãe e não o meu pai, por isso, ela é marido.

(Trecho da fala da *Tufo*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

Além disso, em muitas sociedades africanas patrilineares, quando um homem não tem poder de decisão, ele também pode ser simbolicamente considerado uma mulher.

[50] Professora, eu sou *Masena* e, na minha comunidade, o homem que não tem autoridade dentro da família é um pau mandado (Rirrrrrr) ou é submisso, é geralmente apelidado de mulher.

(Trecho da fala do *Ngalanga*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisená)

Isso mostra a percepção de mulher dessa sociedade. Essas práticas demonstram que existem outras abordagens e significações das categorias de parentesco além das biológicas, que oferecem uma única leitura do corpo.

Assim, concluímos que as categorias de parentesco nas sociedades Bantu moçambicanas indicam uma flexibilidade semântica e uma complexidade cultural que transcendem os limites da biologia e mostram aspectos ideológicos sobre as concepções de gênero. O uso ampliado de termos como mãe, pai, irmão e irmã expressa a ênfase nos laços comunitários e na coletividade, onde o respeito, a afinidade e o papel social são centrais para a construção dessas relações.

As interações familiares são moldadas por uma noção de família estendida, onde a comunidade como um todo compartilha responsabilidades, apoio e cuidados mútuos. Isso demonstra que, nas sociedades moçambicanas, o parentesco e as identidades de gênero são interpretados e vividos de maneira mais abrangente, valorizando a função social e a interdependência acima dos laços estritamente biológicos, baseados na consanguinidade, como é na cosmovisão ocidental.

Como podemos constatar, cada sujeito se identifica com e através de outro(s) sujeito(s) numa relação de alteridade. Dessa maneira, a identidade de cada sujeito é respeitada, ao

mesmo tempo em que, ao se identificar com o(s) outro(s) membros do grupo, cada um(a) constrói novas interpretações.

Durante a ação pedagógica, constatou-se que os(as) participantes, por intermédio de um provérbio Bantu, se tornaram agentes ativos na construção do conhecimento. Os relatos indicam que tanto os(as) alunos(as) quanto a professora adotaram uma postura proativa, caracterizada pela busca autônoma por informações e pela crescente independência em suas formas de pensar. Esse comportamento criou um espaço aberto a diferentes argumentações, sem a imposição de pontos de vista, promovendo o desenvolvimento da autonomia e uma percepção crítica das identidades, histórias e heranças culturais dos(as) participantes.

Nessa direção, a prática dialoga com a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), ao promover o encontro e o diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos escolares, reconhecendo a legitimidade das experiências culturais dos(as) participantes. Além disso, essa prática pedagógica constitui um gesto de valorização de saberes historicamente marginalizados, permitindo a sua recontextualização no espaço acadêmico sem subordinação epistemológica (Santos, 2010).

Portanto, essa prática proporcionou um espaço para a reflexão crítica sobre as relações de parentesco, mas também fomentou uma compreensão mais ampla e rica da cultura dos(as) alunos(as), onde todos os saberes são valorizados.

[51] Eu percebi que, como alunos(as), pudemos refletir sobre nossas próprias vivências e conhecimentos. Isso gerou um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde o saber ancestral foi valorizado e recontextualizado dentro do contexto moderno, promovendo uma identidade cultural mais forte e uma compreensão mais rica de nossas raízes.

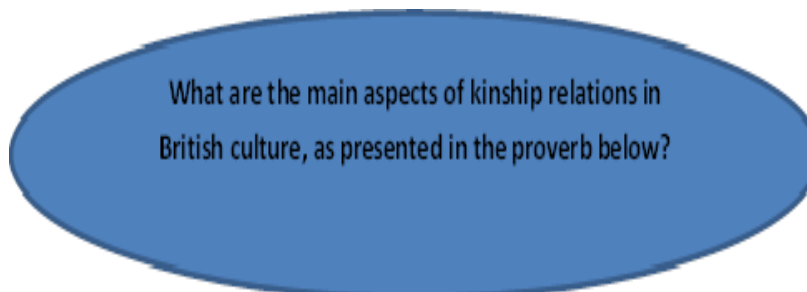
(Trecho da fala da *Mapiko*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

O relato da participante *Mapiko* reforça essa análise ao evidenciar que a reflexão sobre as próprias vivências e o conhecimento ancestral promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os saberes tradicionais foram resignificados no contexto moderno, fortalecendo a identidade cultural e aprofundando a compreensão das raízes socioculturais dos(as) alunos(as). Assim, a ação pedagógica analisada demonstra o potencial emancipatório do ensino intercultural ancorado em práticas culturais locais.

Após a exposição e as reflexões dos(as) alunos(as) sobre as relações de parentesco em seu contexto sociocultural moçambicano, conduzidas pela professora *Timbila*, iniciou-se a segunda parte da aula, que teve como objetivo estabelecer um diálogo entre os contextos moçambicano e britânico. Nessa fase, a professora *Tufo* conduziu a discussão sobre as

relações de parentesco no contexto britânico. Nesse momento, ela instigou a turma, perguntando:

Quadro 6 - Atividade sobre relação de parentesco Britânica



Provérbio Inglês	Tradução literal em Português	Equivalência em Português
Blood is thicker than water	O sangue é mais espesso que a água	Os laços de sangue são os mais fortes

Fonte: Elaborado pela a partir do acervo construído pelos(as) alunos(as) (2024).

Os(As) alunos(as) constataram que o provérbio *Blood is thicker than water* sugere que os laços de parentesco, especialmente os baseados em relações biológicas, são mais fortes e duradouros do que outros tipos de conexões, como amizades ou laços sociais formados fora da família.

[52] Parece que, nessa cultura, a família é definida pelos laços de sangue.

(Trecho da fala da *Likembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

A *Djembe* complementou:

[53] É diferente da nossa cultura, porque aqui a família não é só sangue ou relações biológicas.

(Trecho da fala da *Djembe*, região Centro de Moçambique, falante do Cisená)

A professora *Tufo* confirmou e expandiu:

[54] Exatamente. Observem que aqui o sangue representa o vínculo biológico. Em contraste, em muitas culturas africanas, incluindo as Bantu moçambicanas, a ideia de família é mais ampliada e inclui relações sociais e comunitárias.

(Trecho da fala da professora *Tufo*)

Nesse contexto, o provérbio enfatiza o parentesco biológico, no qual o “sangue” simboliza o vínculo natural entre membros consanguíneos, enquanto a “água” representa outros tipos de laços sociais considerados menos fortes. A expressão reforça uma concepção de família centrada na consanguinidade e na legitimidade biológica característica das culturas

ocidentais, como a portuguesa e a inglesa em contraste com as sociedades Bantu moçambicanas, nas quais o parentesco se estende para além dos vínculos biológicos.

O *Batimba* observou:

[55] Então, na Inglaterra, o parentesco é mais individual e nuclear? Diferente daqui, onde a família é grande e coletiva.

(Trecho da fala do *Batimba*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

A professora *Tufo* respondeu:

[56] Sim, exatamente. No contexto inglês, a família é frequentemente entendida como pai, mãe e filhos(as). Essa estrutura é limitada.

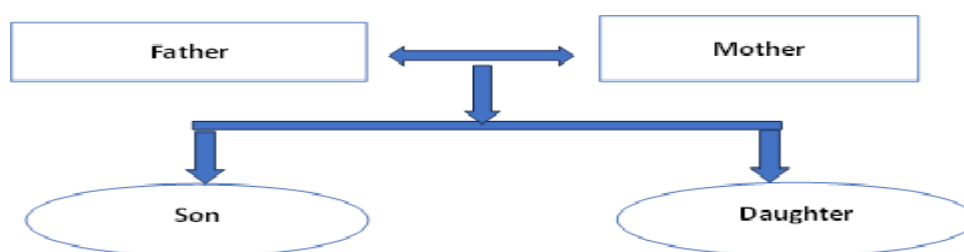
(Trecho da fala da Professora *Tufo*)

Na cultura inglesa, a estrutura familiar tende a ser nuclear, composta essencialmente por pai, mãe e filhos(as). A educação e o cuidado das crianças são entendidos como uma responsabilidade partilhada entre ambos os progenitores. À medida que os(as) filhos(as) alcançam a idade adulta, espera-se que adquiram autonomia e construam suas próprias trajetórias pessoais e profissionais, embora os vínculos afetivos e o apoio familiar não se desfaçam completamente.

Durante a atividade, a professora *Tufo* solicitou ao aluno *Batimba* que ilustrasse a estrutura familiar inglesa, mobilizando o conhecimento prescrito no provérbio *Blood is thicker than water* e relacionando-o ao modelo ocidental de parentesco. Essa participação fomentou a reflexão sobre como o provérbio reforça a centralidade dos laços biológicos e a organização familiar restrita ao núcleo consanguíneo.

Conforme demonstrado, o sistema de parentesco na língua inglesa estrutura-se predominantemente sobre relações biológicas diretas. Na figura (9), documentamos as categorias de filiação no contexto Inglês construídas pelos(as) alunos(as) durante a atividade.

Figura 9 - Categorias de filiação inglesa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo construído pelos(as) alunos(as)(2024).

Nesse contexto sociocultural, as relações de parentesco são predominantemente definidas pela consanguinidade, considerada a base mais estável e duradoura das relações humanas. A língua inglesa evidencia essa lógica ao empregar terminologias específicas para cada vínculo familiar: *Father* (pai) e *Mother* (mãe) designam os pais biológicos ou adotivos; *Son* (filho) e *Daughter* (filha) referem-se apenas aos(as) descendentes diretos(as); *Brother* (irmão) e *Sister* (irmã) indicam filhos(as) dos mesmos pais; *Uncle* (tio) e *Aunt* (tia) denominam os irmãos e irmãs dos progenitores; e *Cousin* (primo(a)) aplica-se exclusivamente aos(as) filhos(as) dos(as) tios(as). Essa nomenclatura evidencia uma organização familiar centrada em vínculos biológicos diretos e individualizados demonstrada nas imagens abaixo como recurso didático durante a aula para apoiar a compreensão das terminologias familiares no Inglês e sua relação com o Português.

Figura 10 - Material didático sobre a nomenclatura centrada em vínculos biológicos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos conhecimentos documentados na aula(2024). Imagem gerada no canvas

A diversidade linguística e cultural Bantu moçambicana, possibilitou um diálogo entre diferentes formas de conhecimento, enriquecendo a formação intercultural dos(as) futuros(as) professores(as) de Inglês.

A interação entre os saberes culturais e linguísticos de diferentes contextos, como o Bantu moçambicano e o das culturas portuguesa e inglesa, revela a complexidade das relações de parentesco e a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem a interculturalidade como um meio de enriquecer a formação educacional (Timbane; Vicente, 2017, p. 108).

[57] Observem que, quando usamos apenas o modelo ocidental, parece que só existe uma forma de organizar a família. Mas nós temos outras formas de ver o mundo e de construir relações. Cada língua traz um conhecimento. Como podemos aprender Inglês valorizando também o nosso modo de pensar a família?

(Trecho da fala da professora *Tufo*)

[58] Professora, isso mostra que aprender Inglês não significa deixar o nosso sistema. Devemos sempre estabelecer diálogos.

(Trecho da fala da *Makwaela*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

[59] Sim, e quando dizemos irmão ou irmã no nosso contexto, ao termo primo no contexto ocidental estamos a ensinar outra forma de família. O Inglês aprende conosco também, não só nós com ele.

(Trecho da fala do *Batimba*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

[60] Excelente observação. Isso é o que chamamos de pluralismo epistemológico reconhecer que há muitos modos legítimos de construir conhecimento. Cada língua não traz apenas palavras: traz uma forma de entender o mundo.

(Trecho da fala da professora Sónia)

A prática intercultural desenvolvida na simulação de aula evidenciou caminhos concretos para superar uma limitação do currículo de formação de professores(as) de Língua Inglesa. A articulação do provérbio makhuwa “*Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu*” com o provérbio britânico “*Blood is thicker than water*”, aliada à integração das línguas Bantu, do Português e do Inglês, evidencia a Dimensão Praxeológica (saber-fazer) do currículo. Por meio dessa intervenção, as participantes-professoras transformaram a reflexão docente em prática situada e intercultural, promovendo análise crítica de contextos culturais diversos, valorização dos repertórios linguísticos dos(as) alunos(as) e fortalecimento de competências para um ensino de Inglês inclusivo, contextualizado e socialmente relevante.

É importante destacar que os(as) alunos(as) notaram como as categorias de parentesco, como primo(a), em Português, e *cousin*, em Inglês, não têm equivalentes diretos nas línguas Bantu. As falas dos(as) alunos(as) revelam que a prática pedagógica não se limitou a uma comparação linguística, mas proporcionou uma reflexão epistemológica, na qual os(as) alunos(as) reconheceram as suas próprias cosmo percepções como legítimas, dialogando com outras formas de conhecimento. A sala de aula tornou-se, assim, um espaço de valorização das epistemologias Bantu, promovendo o diálogo e a equidade entre saberes.

Ao encerrar a aula as 10h05 as professoras participantes deixaram ficar a sua reflexão sobre a Prática pedagógica onde observaram :

[61] Hoje fizemos mais do que comparar palavras ou estruturas familiares. Caminhámos entre mundos o nosso e o do outro e percebemos que aprender uma língua é também aprender uma forma de existir no mundo. Ao observarmos que, no inglês, a família tende a ser nuclear e definida pelos laços de sangue, enquanto nas culturas Bantu os vínculos se expandem para além da biologia, mostramos que o

conhecimento não é único nem universal: ele é construído a partir da história, das experiências e da cosmo percepção de cada povo.

(Trecho da fala da professora *Tufo*)

[62] O mais importante é que não estivemos apenas a aprender Inglês estivemos também a ensinar o Inglês a reconhecer-nos. Levo daqui a certeza de que ensinar e aprender Inglês significa carregar vários modos de ver, sentir e compreender a vida, tanto Bantu quanto britânica, com respeito, curiosidade e consciência crítica.

(Trecho da fala da professora *Timbila*)

Nos sistemas linguísticos ocidentais como o português, língua oficial e de ensino em Moçambique, e o inglês, ensinado como língua estrangeira as categorias de parentesco são mais marcadas em termos de género. No português, distingue-se entre “primo” e “prima”, e o masculino prevalece em grupos mistos “primos”. Já o Inglês tende a empregar termos neutros, como *cousin*, que não distingue gramaticalmente o género, contrastando com a rigidez do sistema português.

Essas reflexões ilustram a importância do plurilinguismo epistêmico, que ultrapassa a simples coexistência de línguas e reconhece nelas portadoras de diferentes formas de saber e modos de ver o mundo. Segundo Santos (2007), este conceito implica o reconhecimento de epistemologias diversas, expressas e transmitidas através das línguas, enriquecendo a aprendizagem e o entendimento intercultural.

O diálogo entre vozes e perspectivas distintas, possibilitado pelo plurilinguismo epistêmico, foi essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a formação intercultural dos(as) professores(as) em formação. Além disso, essa abordagem contribuiu para suprir um dos problemas estruturais na formação de professores(as) de Língua Inglesa em Moçambique, que ignora a necessidade de integração das realidades socioculturais dos(as) alunos(as), bem como dos saberes, línguas e valores das comunidades locais, permitindo que os(as) alunos(as) não apenas dominem a língua, mas também desenvolvam a capacidade de transitar entre códigos culturais e linguísticos, articulando as suas línguas maternas com a língua de ensino. Essa prática pedagógica promoveu travessias culturais, fundamentais para que o(a) aluno(a) aprenda uma língua de modo profundo, respeitando as especificidades culturais que ela carrega. Aprender uma língua, nesse contexto, é também aprender sobre o povo que a fala as suas tradições, valores, crenças e concepções do mundo.

Portanto, ensinar Inglês em Moçambique sob a perspectiva do plurilinguismo epistêmico requer uma abordagem que vá além do ensino tradicional, integrando as epistemologias dos(as) alunos(as), refletindo as suas realidades culturais e promovendo um

ambiente inclusivo e reflexivo. Ao reconhecer e incorporar diferentes modos de saber, o ensino torna-se um espaço de interculturalidade, valorização da diversidade e construção de uma educação mais crítica e transformadora.

5.2.1 Semelhanças e diferenças entre as culturas Makhuwa e Britânica

Durante a ação pedagógica, os(as) alunos(as) demonstraram capacidade de estabelecer associações entre as realidades britânica e moçambicana, identificando semelhanças e diferenças nas formas de organização social e cultural. Esse processo evidencia uma prática pedagógica alinhada à interculturalidade crítica, conforme proposta por Walsh (2009), na medida em que promove um diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento, sem hierarquizar culturas ou subordinar os saberes locais às matrizes eurocêntricas. Nesse contexto, aprender a língua inglesa significou também dialogar com a própria cultura e reconhecer a pluralidade de modos de vida e de organização social existentes em diferentes contextos socioculturais.

Os resultados dessa ação pedagógica revelam que os saberes e conhecimentos Bantu moçambicanos podem ser integrados de forma produtiva ao ensino da língua inglesa, contribuindo para práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas. À luz das epistemologias do Sul (Santos, 2010), tal integração representa um gesto de valorização de saberes historicamente marginalizados, afirmando a legitimidade dos conhecimentos produzidos nas experiências sociais locais e rompendo com a monocultura do saber eurocêntrico no ensino de línguas.

O diálogo intercultural estabelecido entre a cultura Bantu, especificamente a makhuwa, e a cultura inglesa, mediado pela língua portuguesa, evidenciou diferenças significativas nas relações de parentesco e nas formas como estas são concebidas e organizadas. Cada cultura expressa as suas particularidades, manifestando valores socioculturais profundamente enraizados nas experiências históricas e nos modos de vida dos seus povos. Esse movimento de comparação cultural permitiu aos(às) alunos(as) compreender que os termos e conceitos associados à família e ao parentesco não possuem sentidos universais, mas são construídos social e culturalmente.

Durante as aulas, também foram identificadas semelhanças entre as culturas britânica, portuguesa e moçambicana, especialmente no reconhecimento da família como unidade central da organização social. Em todas essas culturas, os pais desempenham um papel fundamental na criação e no cuidado dos(as) filhos(as), e valores como o respeito pelos(as) mais velhos(as) e a proteção das crianças são amplamente partilhados, ainda que se expressem

de formas distintas. Essas convergências favoreceram a construção de pontes interculturais e a relativização de cosmo percepções culturais essencialistas.

Apesar dessas semelhanças, as diferenças estruturais tornaram-se evidentes. Na cultura Bantu, como na makhuwa, as estruturas familiares podem organizar-se de forma matrilinear, sobretudo ao norte do rio Zambeze, onde a linhagem é traçada pela mãe, ou patrilinear, ao sul, onde a herança e a autoridade são transmitidas pela linhagem paterna. Tais configurações resultam em arranjos familiares nos quais, por exemplo, o tio materno pode exercer maior autoridade sobre os(as) filhos(as) do que o pai biológico, em contextos matrilineares, enquanto, nos sistemas patrilineares, o pai assume a centralidade da autoridade familiar.

Em contraste, nas culturas inglesa e portuguesa, a descendência é predominantemente patrilinear, e a família nuclear composta por pai, mãe e filhos(as) constitui o núcleo central da organização social, com menor ênfase nos parentes da família extensa. A análise comparativa dessas estruturas permitiu aos(as) alunos(as) compreender que as formas de parentesco e de organização familiar são culturalmente situadas e não universais.

Nesse processo, o plurilinguismo epistêmico vivenciado na ação pedagógica intercultural (Pimentel da Silva, 2019) possibilitou que diferentes sistemas de conhecimento coexistissem e dialogassem no espaço educativo. Ao transitar entre o emakhuwa, o Português e o inglês, os(as) alunos(as) não apenas aprenderam a língua, mas também desenvolveram uma compreensão mais profunda dos povos e das particularidades culturais que cada língua carrega. Assim, a aprendizagem da língua inglesa foi ressignificada como um processo de formação intercultural crítica, sensível às diferenças culturais e comprometida com a valorização dos saberes locais.

5.2.1.1 Flexibilidade de Papéis Familiares nas Culturas Makhuwa e Britânica

Nas sociedades Bantu, os papéis familiares são mais flexíveis. Por exemplo, uma tia materna pode ser considerada mãe e, em certos casos, uma irmã do pai pode assumir o papel de pai. Essa flexibilidade expressa uma abordagem comunitária, onde a responsabilidade pela criação e proteção dos(as) filhos(as) é compartilhada entre diversos membros da família extensa. Na cultura inglesa, por outro lado, os papéis familiares são mais rígidos e individualizados. Cada membro da família tem um papel bem definido, com pouca sobreposição de funções. O pai é o “pai”, a mãe é a “mãe” e esses termos dificilmente se estendem a outros membros da família.

Como podemos perceber, ao ensinarmos uma língua estrangeira, devemos dialogar com a cultura dos(as) alunos, reconhecendo a importância da interculturalidade como parte

essencial do processo de aprendizagem. Segundo Walsh (2009), a interculturalidade é um diálogo crítico que desafia hierarquias epistemológicas e busca a coexistência equitativa de saberes. Nesse sentido, o papel do(a) professor(a) não é apenas ensinar a língua, mas também promover uma reflexão sobre as relações culturais e sociais subjacentes, sensibilizando o(a) aluno(a) para esse encontro com o(a) outro(a) e permitindo que ele(a) se reconheça através dessa alteridade.

No contexto Bantu moçambicano, o parentesco não se limita apenas aos laços de sangue. Termos como “irmão” ou “irmã” podem ser usados para se referir a membros da comunidade, mesmo sem relação biológica direta, manifestando um enfoque coletivo e comunitário. Essa perspectiva se alinha à proposta de Walsh(2009), que defende a interculturalidade como um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde diferentes formas de organização social e cultural podem ser valorizadas e ressignificadas.

Na cultura inglesa, o parentesco está firmemente enraizado nos laços de sangue, como exemplificado pelo provérbio *Blood is thicker than water*. As relações familiares são predominantemente biológicas, e há uma separação clara entre a família e outros tipos de laços sociais.

Ao analisarmos essas diferenças sob uma perspectiva intercultural, podemos compreender que a aprendizagem de uma língua envolve muito mais do que a aquisição de estruturas gramaticais e vocabulário; trata-se de um processo de imersão em diferentes formas de ver e viver o mundo.

5.2.1.2 Estrutura do Parentesco Linguístico nas Culturas Makhuwa e Britânica

No sistema de parentesco makhuwa, os termos são polissêmicos e flexíveis, abrangendo uma variedade de relações. Por exemplo, *Ataata* pode se referir tanto ao tio materno quanto ao avô ou ao sogro. Em inglês, os termos são mais específicos e individualizados. *Father* refere-se apenas ao pai biológico ou adotivo, *mother* à mãe biológica ou adotiva, e assim por diante. Não há a mesma extensão semântica observada nas culturas Bantu.

Essas diferenças mostram abordagens distintas de organização social: uma mais coletiva e flexível (Bantu) e outra mais individualizada e biológica (inglesa). A cultura Bantu, especificamente a makhuwa, e a cultura inglesa apresentam diferenças significativas nas relações de parentesco e na forma como essas relações são concebidas e organizadas. Ambas as culturas possuem suas particularidades, refletindo valores socioculturais profundamente enraizados.

Nesse contexto, torna-se importante a abordagem intercultural no ensino de Inglês de modo a incluir e respeitar as especificidades culturais dos(as) alunos(as) moçambicanos(as). As diferenças culturais desempenham um papel fundamental na compreensão e no uso dos sistemas linguísticos das línguas moçambicanas em relação às línguas europeias, e vice-versa.

Para que o ensino da língua inglesa seja bem-sucedido nesse contexto moçambicano, onde a realidade sociolinguística das salas de aula é pluriétnica, pluricultural e plurilíngue, é essencial que os futuros professores(as) compreendam a complexidade dos contextos sociais, linguísticos e culturais que constituem as línguas, as de ensino e as ensinadas e que reconheçam as confluências entre os saberes socioculturais e sociolinguísticos da língua materna dos(as) alunos(as) e língua inglesa.

É nesse sentido que buscamos durante a ação pedagógica desenvolver entre professores(as) em formação a consciência e a capacidade de fazer com que cada momento da aula se torne um momento de compartilhamento e, se necessário, de retomada de saberes ancestrais (Pimentel da Silva, 2017), que somente é possível pelas línguas ancestrais. A abordagem intercultural, assim como discutido antes, é parte essencial da aula e faz com que desenvolvamos atitudes de valorização e respeito pela cultura do outro, além de possibilitar interconexões pertinentes para o desenvolvimento da aprendizagem do(a) aluno(a).

Assim, concluímos que o uso pedagógico dos provérbios, neste trabalho, assume um papel importante, visto que a partir desse património cultural moçambicano não só desenvolvemos a aprendizagem do Inglês intercultural, mas também fortalecemos atitudes de valorização, respeito e sensibilização para o conhecimento de línguas e culturas Bantu.

5.3 Conceitos de Tempo nas Culturas Bantu e Ocidentais

Esta aula foi conduzida pelos participantes *Batimba* e *Xigovia*, no formato de simulação pedagógica. *Batimba* assumiu a condução da primeira parte da aula, centrando-se na cosmo percepção de tempo na cultura Bantu. Com postura calma e voz pausada, procurou aproximar os alunos(as) das vivências cotidianas africanas, partindo do provérbio em língua Sena, *Ng'anga wa nkazi angakonza, analang'ana dzwua* (Uma curandeira, quando trata dos doentes, olha para o sol). Utilizou a imagem do sol como recurso visual para explicar como na tradição Bantu, o tempo é orientado pelos movimentos da natureza e pelos ritmos comunitários.

Na segunda parte da aula, *Xigovia* deu continuidade à sessão, trazendo a concepção britânica de tempo. Adotou uma postura mais formal, caminhando pela sala e projetando a

imagem de um relógio como ponto de partida para explicar o tempo linear e cronológico regulado por horários e calendários.

Os(as) alunos(as) mantiveram uma postura participativa e curiosa, observando as imagens e consultando a brochura com o provérbio. A dinâmica da aula, marcada pela alternância entre os dois professores-participantes em formação, favoreceu uma compreensão comparativa e dialógica entre as cosmocepções Bantu e a cosmovisão ocidental de tempo. Para apoiar o desenvolvimento da sessão, foram utilizados materiais didáticos visuais, incluindo imagens do sol, de um relógio e de uma curandeira, além de uma brochura com o provérbio moçambicano selecionado para atividade.

Figura 11: Material didático sobre conceito de tempo nas culturas Bantu e Ocidental



Fonte: Elaborado pela autora,(2024). Imagem criada no Canva

Assim, nesta sessão, buscou-se evidenciar como diferentes culturas constroem relações distintas com o tempo: a concepção Bantu, enraizada nos ritmos naturais, nas memórias ancestrais e na presença comunitária; e a concepção britânica, estruturada na linearidade, na precisão e na projeção para o futuro. Ao destacar o papel da mulher Bantu particularmente da curandeira na transmissão de saberes e na preservação da harmonia

comunitária, a aula reforçou o valor epistemológico das tradições moçambicanas, promovendo uma educação ancorada no respeito, na pluralidade e na interculturalidade.

5.3.1 Conceito de Tempo nas Cosmopercepções Bantu: O Sol como Relógio Natural

Era início de manhã, exatamente às 7h00, quando a aula teve início. O campus encontrava-se envolvido por uma fina camada de *cacimba* aquele nevoeiro leve que caracteriza as manhãs frias de junho em Moçambique. A humidade pairava no ar, tornando o ambiente silencioso e quase meditativo; o sol surgia timidamente por trás da névoa, iluminando aos poucos o pátio e os corredores da universidade.

Na sala de aula, as janelas abertas deixavam entrar uma brisa fresca. As mesas estavam organizadas em semicírculo para favorecer o diálogo. Os(As) alunos, ainda embrulhados em casacos leves, demonstravam curiosidade e expectativa para iniciar a sessão.

O professor *Batimba* entrou na sala com postura serena e, após cumprimentar os(as) alunos(as), deu início à aula. A atividade começou com a imersão em um provérbio moçambicano da língua Cisena, cujo objetivo era explorar como a noção de “tempo” está profundamente ligada à natureza, especialmente ao sol e aos ciclos naturais. Essa abordagem buscou cosmo-significar a compreensão do tempo, valorizando tanto a perspectiva Bantu, que associa o tempo aos ritmos naturais, quanto a visão ocidental, que o percebe de forma linear e padronizada. Seguindo essa linha teórica, analisamos o seguinte provérbio Sena:

Ng`anga wa nkazi angakonza, analang`ana dzwua.

Uma curandeira, ao tratar os doentes, olha para o sol (para saber as horas).

A healer, when treating the sick, looks at the sun (to tell the time).

Diante desse provérbio, surge a questão central da primeira parte da aula:

How is time measured in daily life among Bantu peoples, especially the Sena?

Os(As) alunos(as) constataram que o provérbio evidencia que o tempo, na comunidade Sena, é percebido através dos elementos naturais, como o sol, ao invés de dispositivos

artificiais como relógios. O nascer do sol marca o início do dia e o pôr do sol sinaliza o término das atividades.

Cada fase do sol no céu determina os momentos importantes do dia, como “meio-dia ” (quando o sol está no ponto mais alto) ou “fim da tarde” (quando o sol está baixo no horizonte). Esse sistema é fluido, orgânico e enraizado no cotidiano, e reflete uma concepção do tempo que é cíclica, conectada à vida comunitária e aos ritmos da natureza, conforme os excertos da vivência retratada nas falas do *Djembe* demonstram.

[63] Ao amanhecer o sol surgiu do mar. Comparando com o meu corpo, ele fica mais ou menos na altura da barriga. Nessa posição, sei que são aproximadamente 5 h30 e que está perto de chegar às 6 horas.

(Trecho da fala do *Djembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisena)

[64] Quando o sol está completamente no alto e vejo os raios diretamente sobre minha cabeça, já sei que está perto do meio-dia. Por volta das 17 horas, o sol começa a descer, ficando aproximadamente na metade do céu, e sua cor começa a mudar, indicando que o pôr do sol está próximo sinalizando a chegada da noite.

(Trecho da fala do *Djembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisena)

[Wow! Aplausos]

[65] Eu sabia que o sol representa as horas, mas não tinha esse conhecimento que o Djembe partilhou.

(Trecho da fala do *Citembe*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

Tradicionalmente, o sol define o ritmo das atividades diárias, com o nascer e o pôr do sol indicando o início e o fim do dia de trabalho. Não é incomum que os momentos do dia sejam descritos com base na posição do sol no céu, em vez de números precisos como nas culturas ocidentais. Por exemplo, o termo equivalente a meio-dia pode ser expresso como quando o sol está no ponto mais alto em várias línguas Bantu.

Além disso, o sol tem significados espirituais e culturais. Ele é frequentemente visto como um símbolo de vida, calor, proteção e, muitas vezes, está associado à comunicação com os ancestrais e à participação em rituais comunitários representando a força vital que sustenta as comunidades. Algumas tradições incluem rituais matinais que são realizadas durante o pôr do sol. Essas práticas enfatizam o respeito e a reverência pela natureza, que é central às crenças Bantu. Assim, o conceito de hora, em muitas culturas Bantu moçambicanas, está intrinsecamente ligado à observação do sol, refletindo uma maneira orgânica e simbólica de compreender o tempo, que vai além do simples uso de relógios e calendários.

Essa prática intercultural foi fundamental para expandir o conhecimento dos(as) alunos(as), permitindo que eles não apenas ampliassem sua compreensão da cultura Bantu, mas também refletissem sobre suas próprias experiências e saberes. Além disso, incentivou os(as) alunos(as) a reconhecerem e resgatarem saberes (Pimentel da Silva, 2017) que poderiam ter sido subestimados ou esquecidos, promovendo uma identidade cultural mais forte e uma compreensão mais profunda de suas raízes, conforme podemos atestar no excerto acima da fala do *Citembe*.

Os(As) alunos(as) mostraram que para além do sol a sombra pode estar relacionada à noção de tempo ou hora, especialmente em contextos tradicionais, o que pode ser notado na fala da *Tufo*.

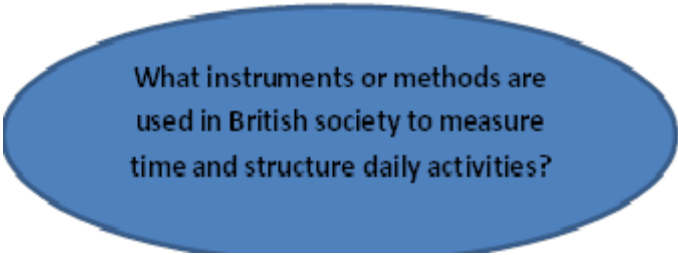
[66] Por exemplo, eu posso saber as horas observando como a sombra se estende e se move, funcionando como um relógio natural. Uso a sombra para me orientar nas atividades diárias, como na agricultura. Quando estou na machamba, a sombra me indica o horário em que o sol vai se pôr.

(Trecho da fala da *Tufo*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

A sombra é, muitas vezes, conectada aos ciclos naturais do dia e da noite, simbolizando a passagem do tempo. Essa conexão entre sombra e tempo reflete a relação dos Bantu com a natureza e a importância da observação dos elementos naturais para compreender os ritmos da vida. Dessa forma, a relação entre o sol e a hora, no contexto do provérbio Sena, permite identificar dois papéis distintos do sol como referência temporal e o sol como referência simbólica. O provérbio analisado funcionou como uma narrativa ancestral que preserva saberes coletivos Bantu, os quais se diferenciam do saber ocidental. Como aponta Rezende (2021, p. 40), “as narrativas das matas e dos ancestrais operam como resistência simbólica contra a modernidade/colonialidade.”

5.3.2 Conceito de Tempo nas Culturas Ocidentais Britânica e Portuguesa: O Relógio como Medida Precisa

Após a reflexão sobre o conceito do sol como referência temporal na cultura Bantu, o professor *Xigovia* deu continuidade à aula, abordando as culturas britânica e portuguesa e aprofundando a discussão sobre o papel do relógio como medida e referência do tempo com a seguinte actividade.



What instruments or methods are used in British society to measure time and structure daily activities?

A *Likembe* respondeu:

[67] Eles usam relógios, professor. Tanto de pulso quanto de parede, e até relógios digitais em celulares e computadores.

(Trecho da fala da *Likembe*, da região Centro de Moçambique, falante do Cinyungwe)

O *Ngalanga* concordou:

[68] É verdade. O tempo é linear, dividido em horas, minutos e segundos. Diferente das culturas Bantu, em que o tempo é percebido através dos ciclos naturais.

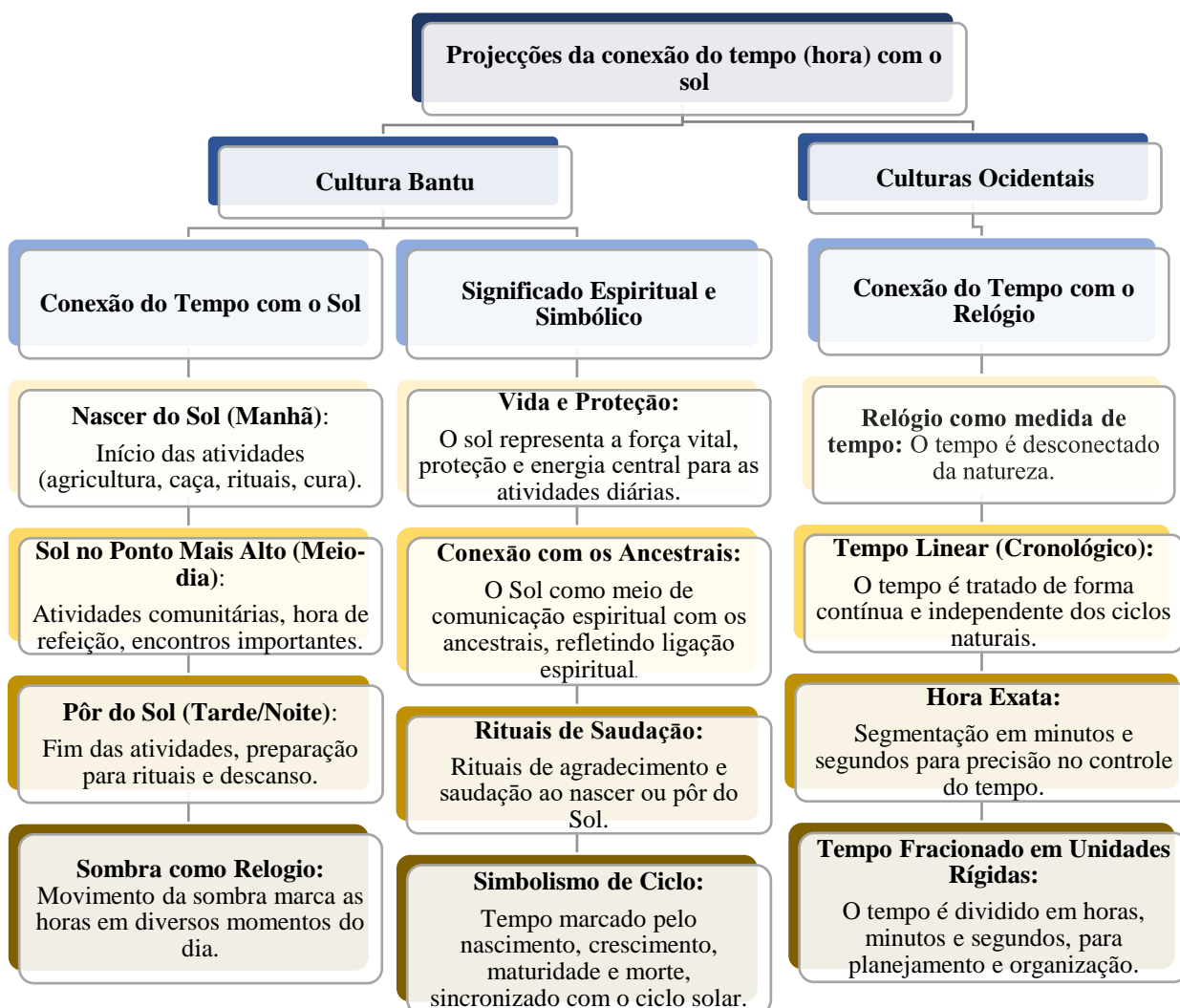
(Trecho da fala do *Ngalanga*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

Nas culturas britânica e portuguesa, o conceito de tempo é medido de forma precisa e padronizada por dispositivos como relógios (hora) e calendários (dias). Aqui, o tempo é linear e fracionado em unidades rígidas horas, minutos e segundos estabelecidas para organizar as atividades sociais, econômicas e políticas.

O uso do relógio e do calendário é essencial para garantir a pontualidade e a eficiência, elementos centrais na organização da vida diária nessas culturas. O tempo é frequentemente associado à produtividade, com horários pré-estabelecidos para cada parte do dia. A abstração numérica da hora facilita a comunicação e a coordenação em contextos urbanos e industriais, mas pode ser vista como desconectada dos ritmos naturais.

Ao estabelecer o diálogo entre a cultura Bantu e a cultura ocidental, os(as) alunos participaram ativamente da construção do conhecimento sobre a percepção do tempo em diferentes contextos culturais. Na Fig.12, exploramos o material documentado pelos(as) alunos(as), que foi registrado e organizado como acervo didático, servindo para mostrar e valorizar a percepção do tempo nas culturas Bantu, britânica e portuguesa.

Figura 12 - Projeções Culturais do Tempo: O Sol e o Relógio nas Culturas Bantu e Ocidentais



Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo construído pelos(as) alunos(as) (2024).

5.3.2 Ressignificando o Tempo: Construindo uma Educação Intercultural

Ao trazer para a sala de aula o provérbio *Ng`anga wa nkazi angakonza, analang`ana dzwua* (Uma curandeira, quando tratava dos doentes, olhava para o sol), os(as) alunos(as) foram incentivados a refletir sobre como o sol atuava como uma referência temporal e simbólica na cultura Sena. A ação intercultural não apenas promoveu a compreensão desse conceito, mas também instigou uma comparação com a cultura ocidental.

Ao analisar o provérbio em contraste com as concepções ocidentais de tempo, os(as) alunos(as) observaram que, nas culturas ocidentais, o tempo é regulado por dispositivos mecânicos, enquanto nas comunidades Bantu o tempo está profundamente enraizado nos ciclos naturais e comunitários.

A análise sugere que essa diferença reflete não apenas modos distintos de organizar a vida diária, mas também diferentes filosofias de vida. Nas culturas bantu, o tempo não é apenas um recurso para organizar atividades, mas um elemento vital que conecta as pessoas à terra e à comunidade. Isso abre espaço para uma abordagem intercultural que reconhece a riqueza e a sabedoria contida tanto na observação natural do tempo quanto na sua precisão calculada. A troca de ideias sobre o tempo pode facilitar uma abordagem mais inclusiva no ensino, promovendo o respeito e a valorização das tradições locais.

A proposta de utilizar essa ressignificação intercultural do tempo no ensino de Inglês em Moçambique é muito pertinente. Isso não só ajuda os(as) alunos(as) a entenderem melhor as diversas formas de organização temporal, mas também os prepara para interações interculturais em um mundo cada vez mais globalizado, conforme podemos constatar no excerto a seguir:

[69] A abordagem intercultural enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, pois me permitiu ver a diversidade como uma fonte de aprendizado. Através da comparação de diferentes culturas, desenvolvi empatia e respeito pelas tradições e saberes dos outros, além de uma maior consciência de minha própria identidade... como também estimulou minhas habilidades críticas e reflexivas, que são essenciais em um contexto plural.

(Trecho da fala de *Ngoma*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisena)

Por meio dessas práticas, a ação intercultural na sala de aula permitiu aos (as) alunos(as) desenvolverem uma compreensão mais profunda de suas próprias tradições, ao mesmo tempo em que os preparou para interações com outras culturas. Além disso, essa abordagem promoveu o reconhecimento e a valorização da sabedoria contida nas culturas bantu, criando um espaço de troca que facilitou uma abordagem inclusiva e significativa no ensino de inglês. Essa abordagem não apenas estimulou o respeito pelas tradições locais, mas também conectou os(as) alunos(as) a uma visão mais ampla de mundo, essencial para o desenvolvimento de uma educação crítica e globalizada.

5.4 Sabedoria e Espiritualidade da Mulher Bantu

A última atividade da aula consistiu em uma reflexão sobre a figura da curandeira, reconhecida como central nas comunidades Bantu como expressa o provérbio Sena: *Ng`anga wa nkazi angakonza, analang`ana dzwua*, que significa “Uma curandeira, quando trata dos doentes, olha para o sol (para saber a hora)”. Finalizamos o debate com a seguinte atividade:

What social, cultural, and
spiritual roles do female
traditional healers play in
Mozambican Bantu

Este provérbio reflete a importância da mulher na cura, sabedoria e mediação espiritual. Os(As) alunos(as) identificaram que a mulher é vista como detentora de um conhecimento profundo sobre a natureza e a espiritualidade, liderando a saúde comunitária e o cuidado das famílias.

O *Puita* destacou:

[70] Ela é muito mais do que uma profissional de saúde; é uma guardiã da tradição e da espiritualidade do povo.

(Trecho da fala do *Puita*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

Nas comunidades tradicionais de Moçambique, a mulher Bantu, especialmente no papel de curandeira, desempenha funções que vão além da saúde física, abrangendo aspectos espirituais, culturais e sociais. Ela é uma figura respeitada, considerada guardiã do conhecimento ancestral, transmitindo saberes e tradições de geração em geração. Esses saberes incluem o uso de ervas medicinais, rituais de cura e a gestão de doenças físicas e espirituais, que estão interligadas nas cosmologias Bantu, como no caso da doença espiritual descrita pela *Makwa*.

[71] Um exemplo é o ritual de “amarrar a barriga”, realizado por curandeiras quando uma mulher enfrenta repetidas perdas gestacionais. Acredita-se que esse ritual protege a mãe e o bebê contra forças espirituais negativas. Após o nascimento da criança, a curandeira dá ao bebê o nome “nhamazawene”, que significa “carne deles”. “Eles” se refere aos feiticeiros que teriam interferido nas gestações anteriores, mas que agora foram superados. O nome simboliza a vitória da criança sobre essas forças negativas.

(Trecho da fala de *Makwa*, da região Norte de Moçambique, falante do Ximaconde)

No contexto Bantu, a saúde está profundamente ligada ao bem-estar espiritual e a curandeira age como mediadora entre o mundo dos vivos e o dos ancestrais. Ela conduz rituais para restaurar o equilíbrio espiritual, como ilustrado no relato de uma cerimônia de

evocação espiritual realizada após um funeral, onde o espírito do falecido aparece incorporado na curandeira para transmitir orientações à família.

[72] Depois do funeral do meu pai, nós chamamos uma curandeira e fizemos uma cerimônia de evocação para trazer o espírito dele de volta ao seio familiar. Durante a cerimônia, com cânticos e batuques, a curandeira, com seus poderes sobrenaturais, entrou em transe e o espírito do meu pai apareceu incorporado nela e nos transmitiu orientações importantes sobre o que deveríamos fazer para que seu espírito retornasse à nossa casa.

(Trecho da fala de *Ngoma*, da região Centro de Moçambique, falante do Cisena)

Para os(as) moçambicanos(as), o espírito de um ente querido permanece ativo na vida da família, não apenas na memória, mas através de intervenções espirituais. Essa crença reflete a conexão profunda entre o mundo dos vivos e dos mortos, onde os ancestrais desempenham um papel essencial na proteção e orientação dos descendentes. A morte, assim, não é vista como um fim, mas como uma transição para uma forma de existência espiritual que continua a influenciar os vivos.

Nesse contexto, as mulheres, como curandeiras, exercem um poder significativo. Elas têm uma relação especial com o mundo espiritual e são capazes de atuar diretamente na vida dos vivos, como afirma Passador (2010). Ao agenciar a presença dos espíritos, elas garantem a manutenção de uma ordem social desejada. O desequilíbrio espiritual pode resultar em doenças, má sorte ou problemas familiares. Por isso, a curandeira realiza cerimônias para apaziguar os espíritos e trazer proteção. Vejamos a seguir um exemplo cultural relevante no sul de Moçambique:

[73] Quando um homem vive maritalmente com uma mulher sem realizar o casamento tradicional, o *lobolo*. Se essa mulher falece, a família exige que o *lobolo* seja realizado antes do funeral, sob a supervisão de uma curandeira, para apaziguar os antepassados e garantir paz espiritual tanto para a falecida quanto para a família.

(Trecho da fala do *Hungo*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

O *lobolo* não é apenas uma formalidade social, mas um elo espiritual entre as famílias e os ancestrais. A ausência desse rito pode causar inquietação no espírito da falecida, perturbando a paz entre as duas famílias. O *lobolo* realizado antes do funeral assegura que a mulher seja devidamente honrada e que a união seja reconhecida espiritualmente, permitindo que os rituais funerários aconteçam em harmonia.

Apesar de viverem em uma sociedade patriarcal, as mulheres encontram poder e autoridade no papel de curandeiras. No sul de Moçambique, os *vanyamisoro*, um grupo de curandeiros(as), formado predominantemente por mulheres, é considerado o mais poderoso no sistema médico tradicional da região. As mulheres curandeiras trabalham com espíritos

linhageiros e outros espíritos ancestrais, e sua sabedoria é transmitida de forma oral, preservando a identidade cultural Bantu e contribuindo para a coesão social.

Ainda que as curandeiras enfrentem desafios contemporâneos, como a influência da medicina ocidental e religiões estrangeiras, sua presença continua essencial, especialmente em áreas rurais onde o acesso à medicina moderna é limitado, sendo um ponto central na preservação da identidade cultural e na construção do papel da mulher dentro dessas sociedades tradicionais.

A aula terminou às 8h30. A atividade possibilitou que os alunos compreendessem como, na cultura Bantu, o conhecimento ancestral, a espiritualidade e a observação da natureza estão interligados, tornando a curandeira uma figura de liderança e sabedoria dentro da comunidade.

Na sequência desta ação pedagógica, procede-se à descrição da última simulação documentada nesta tese, a qual aprofunda a estrutura linguística e semântica dos provérbios moçambicanos.

5.5 Estrutura Linguística e semântica dos provérbios moçambicanos

A professora *Djembe* e o professor *Citembe* chegaram à sala alguns minutos antes do início da aula, organizaram o espaço e dispuseram os materiais necessários a brochura de provérbios produzida na ação pedagógica, o projetor, o quadro branco, marcadores e os cartões com exemplos de estruturas linguísticas em línguas Bantu, Português e Inglês. A preparação cuidadosa evidenciava o caráter intercultural e dinâmico da aula, que seria a última simulação da ação pedagógica.

A professora *Djembe* e o professor *Citembe* conduziram esta aula com base numa abordagem intercultural centrada nos provérbios moçambicanos, integrando línguas e culturas locais (como o Changana e o Emakhuwa) ao ensino de Inglês. Tal abordagem busca promover uma educação linguística intercultural, isto é, inclusiva e respeitosa das tradições e línguas nacionais. Ao valorizar o saber proverbial, a prática pedagógica reconhece a complexidade linguística e cultural desses enunciados, articulando saberes tradicionais e práticas escolares formais, contribuindo para a formação de professores(as) de Inglês com sensibilidade intercultural e consciência crítica (Balosa, 2018).

Nesta aula constatou-se que os provérbios, de modo geral, incluindo os bantu moçambicanos, possuem características sintático-gramaticais específicas que os tornam únicos e eficazes na partilha de conhecimento e sabedoria. Geralmente, consistem em orações

curtas, cuja concisão facilita tanto a memorização quanto a veiculação oral. Muitos apresentam uma estrutura binária, nas quais partes contrastantes ou complementares são colocadas lado a lado para realçar uma lição ou moral. Alguns utilizam o modo imperativo para fornecer conselhos ou instruções diretas.

Para manter a concisão, é comum a omissão de artigos definidos ou indefinidos, bem como de pronomes, quando não são essenciais para a compreensão da mensagem. O uso de verbos no presente também é frequente, expressando verdades atemporais ou fatos da vida, reforçando a ideia de que a lição do provérbio é aplicável em qualquer momento. Essas características sintático-gramaticais contribuem para a eficácia dos provérbios no compartilhamento de sabedoria e ensinamentos de maneira clara, memorável e impactante.

Ao iniciar a aula, a professora *Djembe* apresentou a estrutura canônica da língua portuguesa e da língua inglesa, contrastando-a com a estrutura dos provérbios nas línguas Bantu. Esse movimento permitiu aos(as) participantes perceberem que, embora os provérbios comuniquem ideias completas e culturalmente significativas, eles frequentemente não seguem rigidamente as regras de funcionamento das línguas de referência.

Assim, em alguns casos, pode-se encontrar certa regularidade na ordenação das orações; contudo, de forma predominante, a disposição das palavras nos provérbios apresenta-se incompleta, invertida ou condensada, característica típica de discursos sentenciosos e metafóricos. Com base nessa observação, é possível destacar alguns aspectos fundamentais da composição sintática dos provérbios Bantu, que serão descritos a seguir.

Quadro 7 - Estrutura canônica ocidental colonial

Provérbio			
Língua	Sujeito	Verbo	Objecto
Changana	Awasati	Mutsandza	Nanzu
Português	<i>Uma mulher</i>	<i>não pode resolver</i>	<i>Problemas</i>
Inglês	<i>A woman</i>	<i>cannot provide</i>	<i>the solution to a social case</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo construído pelos(as) alunos(as), (2024).

No quadro 7 percebemos uma estrutura canônica ocidental colonial, que segue o padrão de sujeito, verbo e objeto nas três línguas: a língua de origem, o Xichangana, a língua oficial, o Português, e a língua de ensino, o Inglês. Todavia, devido à ordem tendencialmente flexível das línguas Bantu, a ordem padrão SVO (sujeito, verbo e objeto), muitas vezes, pode ser alterada, sem que isso resulte em orações agramaticais ou ambíguas, tomemos como exemplo as orações no quadro abaixo:

Quadro 8 - Estrutura Bantu

Língua	Oração	Tradução literal
Xichangana	Wudile nyama wena tolo	Comeu carne você ontem
Yao	Mwaanace nguwo ampeelee a Saide	A criança pano deu a Saide

Fonte: Adaptado de NGUNGA, A. *Introdução à Linguística Bantu*, (2004).

As orações apresentadas no Quadro (8) revelam uma ordem distinta dos constituintes que as compõem. Embora, à primeira vista, as traduções literais pareçam destoar das estruturas sintáticas do Português e do Inglês, os(as) falantes Bantu dessas línguas consideram tais construções perfeitamente correctas. Durante a aula, alguns(algumas) participantes comentaram:

[74] Para nós, essa frase está certa assim mesmo. Não precisamos mudar a ordem das palavras.

(Trecho da fala da *Batimba*, da região Sul de Moçambique, falante do Xichangana)

[75] Quando traduzimos literalmente para o Português parece estranho, mas na nossa língua é normal.

(Trecho da fala do *Marimba*, da região Centro de Moçambique, falante do Xitewe)

Esses comentários reforçam que, apesar das diferenças na ordenação dos constituintes, as orações resultantes dessa movimentação não são agramaticais. Pelo contrário, são totalmente aceitáveis dentro da lógica das línguas Bantu.

De acordo com Ngunga (2004), a liberdade de localização das palavras em uma oração tem uma explicação morfológica: o núcleo da oração, que é a forma verbal, contém todos os elementos morfosintáticos organizados em uma ordem específica. Essa ordem interna confere à forma verbal total liberdade enquanto um único elemento, tornando irrelevante a ordem externa que poderia ser estabelecida em relação aos demais membros da oração. Uma dos participantes sintetizou essa percepção de forma espontânea durante a discussão:

[76] O verbo já carrega tudo, então não precisamos colocar as palavras sempre no mesmo lugar

(Trecho da fala da *Mapiko*, da região Norte de Moçambique, falante do Emakhuwa)

Para ilustrar esse funcionamento, tomemos o provérbio da etnia Xitewe: *Kufa kehanga manda arowa* “morrer galinha do mato ovo perder-se” no código linguístico bantu é uma oração gramaticalmente correcta. Isto é, galinha do mato é o sujeito de morrer e ovo é o que se perdeu como consequência da morte da galinha.

Na língua Bantu, isso pode estar implícito no verbo, por meio de marcas morfológicas que indicam o sujeito e o objeto. Portanto, não é necessário seguir uma ordem rígida de sujeito-verbo-objeto, como no português. Mesmo com a ordem morrer galinha do mato ovo perder-se, o sentido é preservado porque a estrutura morfológica dos verbos nas línguas Bantu já contém as informações essenciais. Durante a aula, uma participante concluiu:

[77]A nossa língua é mais livre. Mesmo mudando a ordem, continuamos a entender.

(Trecho da fala da *Txipuku*, da região Sul de Moçambique, falante do xichangana)

Essa percepção dos(as) participantes confirma, na prática, o que a literatura linguística já descreve: a sintaxe Bantu é profundamente orientada pela morfologia verbal, e não pela posição dos constituintes. Ao analisarmos juntos os exemplos apresentados tanto das estruturas canónicas ocidentais quanto das construções presentes nas línguas Bantu, portuguesa e inglesa tornou-se evidente que a flexibilidade da ordem dos elementos não implica erro ou falta de lógica, mas sim um funcionamento distinto, sustentado por marcas morfológicas que já carregam as informações necessárias sobre sujeito, objeto e outras funções gramaticais.

A partir dessa constatação, encerramos a primeira parte da aula compreendendo que, para interpretar adequadamente a estrutura linguística nas línguas Bantu, é fundamental deslocarmo-nos da lógica ocidental e valorizarmos os mecanismos morfológicos que caracterizam essas línguas.

Dando continuidade à aula, o professor *Citembe* retomou a discussão destacando que as características gramaticais das línguas Bantu apresentam diferenças profundas em relação às línguas indo-europeias, como o Português e o Inglês. Ele explicou aos(às) participantes que, ao contrário do que ocorre nessas últimas línguas onde há um sistema rígido de determinantes, incluindo artigos definidos (*o/a/os/as; the*) e indefinidos (*um/uma/uns/umas; a/an*) as línguas Bantu, de modo geral, não dispõem desse tipo de marcação.

O professor *Citembe* sublinhou que em vez de artigos, as línguas Bantu frequentemente utilizam outros mecanismos gramaticais para indicar a especificidade ou a generalidade de um substantivo dentro de uma oração. Algumas línguas Bantu podem usar

prefixos nominais que indicam classe gramatical e, indiretamente, a especificidade ou a generalidade do substantivo. Esses prefixos podem funcionar de maneira semelhante aos artigos em outras línguas, mas não são exatamente equivalentes.

Por exemplo, a formação do singular e do plural segue um sistema de classes de nomes, em que cada classe é marcada por prefixos específicos. Essas classes não só indicam número, mas também podem transmitir informações sobre forma, entre outras características. Um dos critérios mais relevantes para a classificação dos nomes é a sua estrutura (Ngunga, 2004, p. 107). Uma das características fundamentais das línguas Bantu é a morfologia dos nomes, cuja estrutura atraiu a atenção de diversos estudiosos, como Bleek (1869), Bryan (1959), Guthrie (1967), Meinhof (1906) e Werner (1915). Esses pesquisadores, desde cedo, observaram a rigorosa organização dos nomes em grupos chamados classes nominais, que são identificados por meio de prefixos.

O nome destaca-se pela forma como se organiza em relação aos prefixos, que indicam tanto o número quanto o gênero, diferindo da oposição binária entre feminino/masculino ou neutro, presente na língua portuguesa. Os prefixos nominais nas línguas Bantu variam de língua para língua, de acordo com a evolução fonética dos idiomas particulares. Como tal, não se deve esperar que seja obrigatório que as línguas apresentem todas as vinte e três classes da lista de Bleek/Meinhof/werner ou todas e somente as dezanove da lista de Guthrie.

O Changana é uma das línguas com o maior número de classes nominais, que seguem uma certa regularidade de 1 a 15. No entanto, a partir desse ponto, observa-se uma certa inconsistência, com o quase desaparecimento dos prefixos nominais locativos (Ngunga, 2004), cujas funções são desempenhadas pelo sufixo *-ini* e, em alguns casos, pelo prefixo *ka-*. Em ambos os casos, não há distinção entre locativos situacionais, direcionais e de interioridade, como ocorre nas classes *pa-* (classe 16), *ku-* (classe 17) e *mu-* (classe 18) do proto-bantu. A seguir, apresento a tabela das classes e prefixos nominais do Changana.

Os nomes que indicam graus de parentesco tendem a apresentar uma estrutura diferente. É importante ressaltar que, em alguns casos raros, a marca do singular da classe 1 é *wa-* em vez de *mu-*, enquanto o plural correspondente é *vava-* em vez de *va-*.

Quadro 9 - Classes nominais e prefixos nominais

Classes	Prefixos	Exemplos	Significados
1	mun'wnØ	munhu ajile n'wana wa mina ajile ntsongwana ajile sivale ajile ²	'a pessoa comeu' 'o meu filho comeu' 'a criança comeu' ⁸ 'o(a) cunhado(a) comeu'
2	Vav	Vanhu vajile vana va mina vajile vatsongwana vajile vasivale vajile	'as pessoas comeram' 'os meus filhos comeram' 'as crianças comeram' 'o(a)s cunhado(a)s comeram'
1 ^a	wa-	wasati ajile wanuna ajile	'a mulher comeu' 'o homem comeu'
2 ^a	vava-	vavasati vajile vavanuna vajile	'as mulheres comeram' 'os homens comeram'
3	munn'wØ	muntwa wutshovekile munti wuhahlukile ncila wutsemekile ntsuvi n'wamba wukulile n'wan'waselo wuwomile khancu wuwile	'o espinho quebrou-se' 'a casa destruiu-se' 'a cauda cortou-se' 'água em que se pôs grãos a fermentar' 'sp. árvore cresceu' 'a irrigação secou' 'o vestido caiu'
4	Mimimi	Mincila yitsemekile min'wamba yikulile min'wan'waselo yiwomile mikhancu yiwile mimintwa yitshovekile miminti yihahlukile	'as caudas cortaram-se' 'as árvores cresceram' 'as irrigações secaram' 'os vestidos caíram' 'os espinhos quebraram-se' 'as casas destruíram-se'
5	riØ	rito ritwiwile rihlevo ritwiwile bomu riwupfile d'in'wa riwupfile	'a palavra foi ouvida' 'a calúnia foi ouvida' 'o limão amadureceu' 'a laranja amadureceu'
6	Ma	Mamarito matwiwile mahlevo matwiwile mabomu mawupfile	'as palavras foram ouvidas' 'as calúnias foram ouvidas' 'os limões amadureceram'
7	xi-	xingove xifile xikhovha xiyetlelile	'o gato morreu' 'o corvo dormiu'
8	svi-	svingove svifile svikhovha sviyetlelile	'os gatos morreram' 'os corvos dormiram'
9	(yi)N-nyØ	mbuti yijile yingwe yijile nyala yibolile huku yifile	'a cabra comeu' 'o leopardo comeu' 'a cebola apodreceu' ⁸ 'a galinha morreu'
10	ti(N)-	timbuti tijile tiyingwe tijile tinyala tibolile tihuku tifile titiho titshovekile tigaja titshovekile	'as cabras comeram' 'os leopardos comeram' 'as cebolas apodreceram' 'as galinhas morreram' 'os dedos partiram-se' 'os ramos partiram-se'
11	ri-	ritiho ritshovekile rigaja ritshovekile	'o dedo partiu-se' 'o ramo partiu-se'

14	wu-	wulombe (ri)bziholile wukwele (ra)bzasimama	‘o mel arrefeceu’ ‘os ciúmes persistem’
15	Ku	Kurila kusungulile kufamba kuhelile kuyan’wa kuhelile	‘o chorar começou’ ‘o andar terminou’ ‘o mamar já acabou’

Fonte: Ngunga; Simbine (2012).

O professor *Citembe* deu continuidade à explicação, aprofundando o aspecto da morfologia nominal, com especial atenção ao fenómeno do pré-prefixo. Vamos nos ater ao exemplo do nome observado no provérbio a seguir, *Awansati mutsandza nandzu*, A mulher não pode resolver os problemas, The woman cannot solve the problems.

É importante notar que na língua xichangana, o prefixo de classe nominal pode ser precedido por outro formante, conhecido como pré-prefixo. Geralmente, o pré-prefixo se manifesta no substantivo, bem como nos adjetivos e nos numerais quando estes estão em construção com o substantivo, especialmente em orações afirmativas da cláusula principal. Essa distribuição pode ser observada nos exemplos a seguir:

Quadro 10 - Estrutura nominal singular e plural na língua Changanã

Singular				
Nome	pré-prefixo	Prefixo Nominal	Raiz Nominal	Significado
A-wa-nsati	A	Wa	N’sati	A Mulher
Plural				
Nome	pré-prefixo	Prefixo Nominal	Raiz Nominal	Significado
A-vava-sati	A	Vava	N’Sati	As Mulheres

Fonte: elaborado pela autora própria a partir do acervo construído pelos/as alunos (as), 2024.

Na palavra *Awansati*, observamos a presença do pré-prefixo “**A-**”, que precede o prefixo nominal **wa-** da classe 1 singular, associado à raiz *nsati* (mulher). Assim, a estrutura se apresenta como: **A-** (pré-prefixo) + **wa-** (prefixo de classe) + **nsati** (raiz nominal).

O pré-prefixo desempenha funções importantes na língua Bantu:

- destaca o substantivo, reforçando o sujeito da oração;
- pode indicar definitude ou especificidade, aproximando-se da função do artigo definido em línguas indo-europeias;
- tem papel pragmático, podendo ser opcional, dependendo do contexto ou da ênfase desejada.

Além disso, a sua presença ou ausência é frequentemente determinada por fatores sintáticos, como o fato de o substantivo aparecer em uma oração principal ou subordinada, ou surgir após um verbo afirmativo ou negativo, entre outros contextos.

Comparando com o Português e o Inglês, percebemos diferenças estruturais:

- **Português:** “A mulher não pode resolver os problemas” - o artigo definido “A” indica definitude e é obrigatório;
- **Inglês:** *The woman cannot solve the problems* - o artigo *The* cumpre função semelhante, mas a posição do substantivo e do artigo é rígida;
- **Xichangana:** *Awansati* - o pré-prefixo é flexível, reforça o sujeito, mas sua omissão não torna a oração incorreta, pois a informação de número e gênero já está codificada no prefixo de classe “wa-” para o singular e “vava-” para o plural .

Portanto, a frase exemplifica como a sintaxe Bantu é profundamente orientada pela morfologia, e não apenas pela ordem dos constituintes, como ocorre em línguas indo-europeias. Durante a aula, os(as) participantes comentaram que a presença do pré-prefixo torna o substantivo mais visível na frase e que a flexibilidade da ordem das palavras é surpreendente, mas intuitiva para os(as) falantes nativos(as).

Essa análise permitiu que os(as) participantes compreendessem a singularidade da estrutura gramatical Bantu, reforçando a importância de uma abordagem intercultural no ensino de inglês, em que se reconhece e valoriza a riqueza linguística e cultural dos provérbios moçambicanos.

Também é importante salientar que o uso de pré-prefixo “A”, no Xichangana, é um fenômeno peculiar e particularmente exclusivo a ele, não comum no sistema linguístico das línguas Bantu moçambicana em geral, o que torna esse aspecto digno de uma análise mais profunda.

No entanto, há muitos exemplos de provérbios compostos por duas orações coordenadas sindéticas, ligadas por uma vírgula, ambas com estrutura similar, contendo sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito. Nesses casos, o verbo aparece como sujeito, flexionado com o objetivo de enfatizar certas ideias, transmitir sabedoria de forma poética e ressaltar valores culturais, como veremos a seguir:

Akuyambala i mavala, kuveleka i wukosi. (Xichangana)
Vestir-se bem são só cores, riqueza é ter filhos.
Dressing well is just about colors; wealth is having children.

A sentença é composta por duas orações coordenadas sindéticas, ligadas por uma vírgula, e ambas apresentam uma estrutura similar, com sujeito, verbo de ligação (ser) e predicativo do sujeito. A primeira oração destaca uma visão superficial (vestir-se bem como algo só cores), enquanto a segunda oração sugere uma perspectiva mais profunda, associando a verdadeira riqueza ao ato de ter filhos.

A primeira oração: *akuyambala i mavala, vestir-se bem são só cores*, o sujeito: *akuyambala*, “vestir-se bem” é uma oração reduzida de infinitivo, formada pelo verbo *ku-yambala*, “vestir” no infinitivo pronominal (reflexivo) *aku-yambala*, “vestir-se”. Esta construção faz com que o sujeito seja uma ação abstrata (o ato de *akuyambala*, “vestir-se”). O verbo “i” está conjugado no plural e estabelece uma relação de equivalência ou identidade entre o sujeito (*akuyambala*) e o predicativo (*mavala*).

Na segunda oração: *kuveleka i wukosi* (riqueza é ter filhos), o sujeito *wukosi*, representa o conceito abstrato de riqueza ou prosperidade. O verbo “é=i” está conjugado no singular, concordando com o sujeito *wukosi* (riqueza). Há uma relação de equivalência ou identidade, mas agora entre *wukosi* (riqueza) e *kuveleka i* (ter filhos). O predicativo é uma oração reduzida de infinitivo, composta pelo verbo “ter=i” e pelo complemento *kuveleka* (um substantivo plural). O predicativo qualifica o sujeito *wukosi* (riqueza), associando a ideia de “riqueza=*wukosi*” à capacidade ou ato de *kuveleka i*, sugerindo que essa é a verdadeira riqueza.

Existem ainda outros casos com diferentes estruturas, o que nos permite observar que os provérbios são um conjunto de frases com características específicas e completamente variáveis quanto ao encadeamento dos elementos da sintaxe. As ocorrências do sujeito nos provérbios também podem ser bastante variadas, apresentando marcas pessoais ou impessoais, sujeitos indeterminados, sujeitos abstratos, genéricos ou inexistentes.

5.5.1 Sujeitos indefinidos ou impessoais

Existe um grande número de provérbios que apresentam marcas de impessoalidade ou indefinição do sujeito, como se eles representassem uma regra ou uma ordem geral:

Munyaka khonamulemela mwaneene.
Os cornos nunca pesam ao animal que os tem.
The horns never weigh down the animal that wears them.

Na oração “Os cornos nunca pesam ao animal que os tem”, o sujeito é impessoal. Isso porque não se refere a um animal específico, mas sim a uma condição geral ou uma verdade

universal. O uso do pronome “os” antes de “tem” indica que estamos falando de uma característica genérica que se aplica a todos os animais que têm chifres.

5.5.2 Os sujeitos genéricos:

Existem provérbios que utilizam um sujeito definido e concreto para representar profissões ou níveis sociais por meio de substantivos genéricos.

Nyanga wa nkazi angakonza, analang'ana dzwua.
Uma curandeira, quando trata dos doentes(pacientes), olha
para o sol (para a hora).
A healer, when treating the sick, looks at the sun.

Neste contexto, o termo “uma curandeira” é um substantivo genérico que se refere a qualquer mulher que exerce esse trabalho em geral, não a uma específica.

5.5.3 Os sujeitos simbólicos:

Os sujeitos simbólicos são termos ou conceitos que não se referem a uma entidade física ou concreta, mas que representam ideias abstratas, valores culturais, conceitos filosóficos, ou são utilizados de forma metafórica para transmitir significados mais amplos ou simbólicos.

Na linguagem, especialmente na literatura, filosofia e em expressões idiomáticas, os sujeitos simbólicos são frequentemente empregues para evocar emoções, reflexões ou transmitir mensagens não literais, por exemplo, o sujeito é representado por coisas ou animais que simbolizam uma situação humana.

Mulopwana epasó, muthiyana ehipá.
O homem é machado, a mulher é enxada
The man is an axe, the woman is a hoe

Quanto à ocorrência dos tempos verbais nos provérbios, poderíamos afirmar que há uma predominância do emprego do presente na terceira pessoa do singular, devido à presença constante de sujeitos genéricos ou impessoais e também à questão da atemporalidade, quando partimos do princípio que o conhecimento transmitido pelo provérbio é suposto que seja culturalmente universal e inegável, ocorrendo com mesmos resultados em qualquer situação e momento, independentemente do local onde ele for executado, na visão dos seus criadores. No entanto, também existem casos de frases elípticas nas quais o verbo é omitido, como exemplificamos nos provérbios a seguir.

Quanto à ocorrência dos tempos verbais nos provérbios, poderíamos afirmar que há uma predominância do emprego do presente na terceira pessoa do singular, devido à presença

constante de sujeitos genéricos ou impessoais e também a questão da atemporalidade, quando partimos do princípio que o conhecimento pelo provérbio é suposto que seja culturalmente universal e inegável, ocorrendo com mesmos resultados em qualquer situação e momento, independentemente do local onde ele for executado, na visão dos seus criadores. No entanto, também existem casos de frases elípticas nas quais o verbo é omitido, como exemplificamos nos provérbios a seguir:

Muthiyana ephatu. (Emakhuwa)

Mulher é geração

A woman is a generation

Muthiyana munika, waakuva winnuwa. (Emakhuwa)

A mulher é como a bananeira, que depressa se desenvolve.

A woman is like a banana tree that grows quickly.

Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu.
(Emakhuwa)

O galo faz os pintainhos, mas estes pertencem à galinha.

The rooster makes the chicks, but they belong to the hen.

O primeiro exemplo, “Mulher é geração”, apresenta uma construção simples, nominal (averbal), como pode se notar, esta sentença é constituída por duas unidades nominais *Muthiyana* – mulher e *ephatu* – geração. No entanto, neste caso, na língua Emakhuwa estamos diante de uma sentença simples, averbal e atributiva, pois o predicado (segundo nome) representa uma qualidade do primeiro. Assim, o verbo atributivo nas línguas Bantu, embora possa ocorrer naturalmente na ordem canônica S + V + O, este pode ser opcional para certos casos, e sintaticamente inaceitável para outros. Nestes casos e os mais frequentes utiliza um verbo de ligação (ser) implícito, no presente do indicativo. O tempo verbal empregue sugere uma verdade atemporal, reforçando uma característica essencial e inerente à mulher.

No segundo exemplo, estamos diante de uma sentença complexa de subordinação por justaposição, isto é, a primeira e segunda cláusula são ligadas por uma vírgula. Contudo, a primeira cláusula *Muthiyana munika* representa o núcleo do provérbio ao transmitir o conteúdo essencialmente de equidade comparativa que se estabelece entre uma mulher (*Muthiyana*) e uma bananeira (*munika*). Observa-se, ainda neste caso, que se trata de uma sentença nominal comparativa-atributiva, mas sem o uso explícito do verbo atributivo ou de ligação (ser) conjugado.

Na segunda cláusula *waakuva winnuwa* semanticamente dependente da primeira, a principal, é constituída por dois elementos, o verbo *Okuva* no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular. Esta cláusula é um complemento argumentativo e carregado de

simbolismo concreto material explícito e conotativo-pejorativo atribuído ao corpo e ao sujeito mulher.

Com a parábola comparativa - explícita e tangível, prende-se, no facto, o mulherão desenvolver-se rapidamente quanto a bananeira, no entanto, a segunda parábola é, também comparativo - implícita ou conotativa e pejorativa, já que nestas sociedades, ao sujeito da mulher associa-se à figura doméstica entre outras atribuições, sendo que a de procriar, gerando filhos e mais filhos, a semelhança da bananeira, que no mesmo lugar e num curto ciclo gera muito frutos. Isto justifica a subalternização deste sujeito nos processos de escolarização, entre outros projetos sociais, pois o fim último é sempre sabido, cuidar de um lar, junto do seu marido, a quem irá fazer filhos. A escolha desse tempo verbal indica uma verdade geral e atemporal, reforçando a associação entre a mulher e a comparação com a bananeira, sugerindo um traço universal e constante.

No último exemplo, o provérbio apresenta dois verbos principais: faz (do verbo fazer), conjugado na terceira pessoa do singular, e pertencem (do verbo pertencer), conjugado na terceira pessoa do plural, ambos no presente do indicativo. A escolha desse tempo verbal reforça uma relação imediata e contínua de ação e posse, conferindo ao provérbio uma verdade perene.

Portanto, em todos os provérbios analisados, o presente do indicativo é empregado de forma estratégica para transmitir verdades universais e atemporais. A simplicidade da estrutura gramatical, combinada com o uso de verbos de ligação e de ação, potencializa a clareza e a força das mensagens, reforçando a perenidade dos significados e a acessibilidade da linguagem.

A seguir, a análise das entrevistas oferece uma nova perspectiva sobre a ação pedagógica, desta vez a partir das percepções dos(as) participantes, permitindo compreender como os(as) alunos(as) vivenciaram e interpretaram as experiências propostas durante as atividades.

5.6 Análise das Entrevistas: Percepções dos(as) Participantes sobre a Ação Pedagógica

Esta subseção apresenta a análise das entrevistas realizadas com os(as) participantes após a implementação da ação pedagógica intercultural. O objetivo é compreender como os alunos(as) se posicionaram enquanto sujeitos reflexivos e críticos e como experienciaram a integração de provérbios Bantu no ensino de Língua Inglesa.

Quadro 11 - Categorias emergentes das entrevistas

Categoria Temática	Evidências Discursivas dos Estudantes	Base Teórica Articulada
Formação de postura reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendi a pensar sobre o significado dos provérbios e sobre nossa cultura. • Nunca tinha refletido sobre como os provérbios moldam o comportamento das pessoas na comunidade. • Percebi que conhecer provérbios é também conhecer a vida das pessoas. 	<p>Freire (1996) consciência crítica Wash(2009) Interculturalidade crítica</p>
Resgate de saberes locais	<ul style="list-style-type: none"> • Os provérbios são a nossa tradição e mostram nossa sabedoria. • Senti orgulho da minha cultura . • Aprendi como usar o sol para saber o tempo . 	<p>Ngũgĩ (1986) Educação como instrumento de valorização da cultura local; Walsh (2009) interculturalidade crítica; Pimentel da Silva(2017) Resgate e integração de saberes locais no ensino.</p>
Pluriepistemicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos Inglês sem deixar de lado nossa cultura. • Foi bom ver que a nossa língua e o Inglês podem caminhar juntas. • Ao Comparamos a relação de parentesco Bantu e britânico ajudou a entender que há diferentes formas de conhecimento. 	<p>Mbembe (2017) Pluriepistemicidade, valorização de múltiplos saberes; Castiano (2019) Educação intercultural e diálogo epistemológico entre culturas.</p>
Inovação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Foi diferente das aulas onde domina a monocultura; aprendemos através do diálogo culturas. • Gostei das simulações porque usamos a brochura que elaboramos como material didático. • Gostei de ouvir colegas falando suas línguas e partilhando seus conhecimentos . 	<p>Walsh (2009) Interculturalidade crítica aplicada à prática pedagógica; Pimentel da Silva (2017) Estratégias pedagógicas inovadoras para integração de saberes locais e ensino intercultural.</p>

Fonte: Autora, 2024. Entrevista

A proposta pedagógica mobilizou os(as) alunos(as) para reflexões profundas sobre identidade, cultura, língua e poder. Tal movimento dialoga com a concepção freireana da educação como prática de liberdade, na qual o educando é chamado a “ler o mundo” antes de “ler a palavra” (Freire, 1996). Nesse sentido, o exercício intercultural propiciou deslocamentos epistemológicos visíveis nas narrativas coletadas.

Como afirmou *Participante Timbila*:

[74] Antes eu pensava que aprender Inglês era deixar de lado a minha cultura. Na ação pedagógica percebi que posso aprender Inglês sem fugir das minhas raízes. Na verdade, posso levar a minha cultura junto com o inglês.

(Trecho da entrevista da *Timbila*)

Essa percepção está alinhada com Walsh (2009) e Tubino (2011), que defendem a interculturalidade crítica como um movimento de contestação das hegemonias coloniais e de valorização epistêmica dos saberes subalternizados. Nesse processo, as epistemologias Bantu emergem como recursos legítimos para ensinar e aprender.

Para Ngũgĩ (1986), a língua carrega memória, identidade e poder. Essa compreensão tornou-se evidente quando os(as) alunos (as) colocaram por exemplo provérbios das línguas Emakhuwa, Cisena e Xichangana como fontes epistemológicas válidas. Segundo o Participante *Xigovia*:

[78] Quando usamos os provérbios da nossa língua na aula de inglês, senti que a nossa cultura também produz conhecimento e pode dialogar com qualquer língua do mundo.

(Trecho da entrevista de *Xigovia*)

Tal experiência ecoa Mbembe (2017), Castiano (2019) ao defender a reinvenção da subjetividade africana como centro epistêmico. Além disso, conforme Pimentel da Silva (2017), o professor deve atuar como mediador, pesquisador e facilitador de experiências socioculturais, função exercida na pesquisa-ação, onde o protagonismo dos(as)participantes foi evidente. Como destacou a participante *Tufo*:

[79] Não ficámos só a copiar regras. Tivemos que pesquisar, perguntar aos mais velhos, interpretar. Foi uma aprendizagem viva.

(Trecho da entrevista da *Tufo*)

Esse movimento contribuiu para a construção da consciência intercultural, permitindo que os estudantes pensassem criticamente sobre si, o outro e o mundo.

5.6.1 Emergência de Estudantes Reflexivos e Críticos

A ação pedagógica desencadeou deslocamentos cognitivos e discursivos evidentes entre os(as) alunos(as), conduzindo-os(as) a uma postura investigativa e crítica frente aos discursos hegemônicos que permeiam o ensino de Inglês. Nesse processo, emergiu a consciência de interrogar e reinterpretar a própria realidade cultural e linguística, rompendo com modelos de ensino reproduzidos de forma acrítica.

Segundo Freire (1996), a educação como prática da liberdade exige que o educando seja sujeito na leitura e transformação da realidade ler o mundo antes de ler a palavra. Em consonância, Maria da Silva Pimentel da Silva (2017) afirma que uma educação intercultural se funda em epistemologias plurais, capazes de valorizar saberes, línguas e culturas dos sujeitos, promovendo rupturas com a colonialidade do saber.

Neste mesmo horizonte, Castiano (2005; 2019) sustenta que os saberes locais e o direito costumeiro constituem referenciais epistemológicos legítimos para a construção curricular em Moçambique, devendo o processo educativo reconhecê-los como fontes válidas de conhecimento e identidade. Para o autor, a escola torna-se espaço de coexistência de discursos, onde o currículo deve dialogar com as referências culturais dos(as) alunos(as), promovendo cidadania crítica e pertença.

Esse triplo fundamento freireano, intercultural e afro-epistemológico permitiu compreender que a ação pedagógica não foi apenas linguística, mas sociocultural e política: ao trazer provérbios locais, ao valorizar o que é “nosso” e ao permitir que a voz dos(as) alunos(as) emergisse no ensino de Inglês, promoveu-se uma prática intercultural emancipatória.

O participante *Nhanga* expressou esse movimento:

[80] No ensino tradicional, nós apenas repetimos. Aqui fomos convidados a pensar, a questionar e a falar do que é nosso.

(Trecho da entrevista do *Nhanga*)

Outra participante, *Likembe*, acrescentou:

[81] Antes acreditava que ensinar Inglês era seguir apenas a cultura dessa língua. Hoje percebo que posso valorizar a minha cultura no processo e colocá-la em diálogo com outras realidades culturais.

(Trecho da entrevista da *Likembe*)

Já o *Marimba* destacou:

[82] Quando apresentámos os provérbios e discutimos em Inglês, senti orgulho. Percebi que posso valorizar a minha cultura e ainda assim aprender outra língua.

(Trecho da entrevista do *Marimba*)

Essas narrativas ratificam o que Castiano (2019) defende ao afirmar que reconhecer saberes locais é condição para fortalecer identidades e promover justiça cognitiva. Assim, observa-se não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas sobretudo a emergência da consciência crítica, e da autoestima cultural dos(as) alunos(as). Portanto, o processo vivenciado reflete a aprendizagem transformadora mencionada por Freire (1996), aprofundada e fundamentada epistemologicamente pela Pimentel da Silva (2017) e por Castiano (2005; 2019), sustentando um modelo educativo que articula saberes locais, identidade e pluralidade cultural no ensino de Inglês em Moçambique.

5.6.2 Expansão do Conhecimento e Resgate de Saberes

A experiência formativa não apenas ampliou o repertório linguístico dos(as) alunos(as), mas também potencializou o resgate e a valorização de saberes ancestrais e comunitários. Ao mobilizar provérbios e práticas culturais locais como dispositivos pedagógicos, os(as) participantes ativaram memórias familiares e retomaram conhecimentos muitas vezes marginalizados pelo currículo.

Esse movimento vai ao encontro da defesa de Pimentel da Silva (2017), para quem a escola deve constituir-se como espaço de reconhecimento e revitalização de epistemes originárias, integrando-as ao processo educativo como forma de fortalecer identidades e promover justiça cognitiva. De maneira convergente, Walsh (2009) sustenta que a reexistência emerge quando sujeitos subalternizados afirmam seus modos de ser, saber e viver, resistindo às imposições coloniais e produzindo novas possibilidades de existência social e educativa.

A narrativa do Participante *Mapiko* ilustra essa dinâmica:

[83] Eu fui perguntar à minha avó sobre o provérbio. Ela ficou orgulhosa. Senti que a escola valorizou o que ela sabe.

(Trecho da entrevista do *Mapiko*)

Esse relato evidencia a ponte entre gerações, a valorização da ancestralidade e a quebra da lógica escolar monocultural. O conhecimento que antes habitava apenas o espaço familiar passa a integrar o espaço escolar, legitimando epistemologias comunitárias. Outros relatos reforçam esse deslocamento. Conforme expressou o participante *Makwaela*:

[84] Quando pesquisei o provérbio com meu tio, ele contou histórias antigas. Aprendi mais do que só o significado aprendi a história da nossa família.

(Trecho da entrevista do *Makwaela*)

Já o participante *Chikokoto* destacou o orgulho comunitário despertado pelo processo:

[85]Mostrei o exercício à minha mãe e ela disse que nunca imaginou ver os nossos provérbios numa aula de universidade. Ela falou que isso é respeito pelas nossas raízes.

(Trecho da entrevista do *Chikokoto*)

Essas narrativas revelam um processo de dupla aprendizagem da língua inglesa e das matrizes culturais locais, contribuindo para o que Castiano (2019) denomina de currículo ancorado nos saberes do território, capaz de legitimar o conhecimento local como fonte epistemológica e não como mero recurso ilustrativo.

Assim, a expansão do conhecimento não ocorreu de forma vertical ou impositiva, mas em um movimento dialógico em que saberes escolares e comunitários se entrelaçaram. Trata-se de um exercício de epistemologia situada, que rompe com modelos homogeneizantes e abre espaço para a presença ativa das ancestralidades no processo educativo.

Conseqüentemente, os resultados apontam para uma aprendizagem que ultrapassa o domínio linguístico, promovendo consciência cultural, orgulho identitário e participação ativa das famílias e comunidades no percurso formativo. Esse é o cerne da educação intercultural crítica: reconhecer o valor dos saberes locais e promover práticas que assegurem sua continuidade, dignidade e transformação.

5.6.3 Multiplicidade de Fontes Culturais e Plurilinguismo Epistêmico na Aprendizagem

A análise das entrevistas demonstra que os(as) participantes reconheceram a legitimidade de múltiplas fontes culturais e linguísticas no processo de aprender inglês. Este

reconhecimento reflete aquilo que eu denomino de plurilinguismo epistêmico a coexistência de várias línguas como produtoras de conhecimento. No contexto da pesquisa, o uso articulado do Emakhuwa, Cisena, Xichangana, Português e Inglês não foi apenas um recurso pedagógico, mas uma afirmação política e epistemológica contra a hierarquização colonial das línguas.

Essa postura rompe com a tendência escolar de privilegiar o Inglês como língua superior e científica, abrindo espaço para que línguas Bantu também funcionem como plataformas legítimas de pensamento, elaboração cultural e construção de sentido. Tal perspectiva ecoa Walsh (2009) e Tubino (2011) ao afirmar que a interculturalidade crítica não celebra apenas a diversidade, mas promove deslocamentos epistemológicos e enfrenta a lógica monolíngue e monocultural herdada da colonialidade.

A *Ngalanga* relatou:

[86] No início, pensei que era estranho usar makhuwa e depois Inglês na mesma explicação. Mas percebi que isso ajudou a pensar melhor. As ideias vêm primeiro na nossa língua, e depois passam para o inglês.

(Trecho da entrevista da *Ngalanga*)

Esse comentário reforça a defesa de Ngũgĩ (1986) sobre o papel da língua materna como lugar de memória e poder cognitivo. Ao permitir que os(as) participantes pensem e expressem em línguas Bantu, o processo pedagógico evitou o epistemicídio linguístico e permitiu que modos Bantu de conhecer permanecessem vivos no espaço de ensino.

Um exemplo concreto ocorreu durante uma das aulas, quando os(as) participantes discutiram o provérbio *Muthupi onoyariha axaana, nave axaana ta mwalakhu*, que aborda relações de parentesco. O diálogo desenvolveu-se inicialmente em makhuwa e português, sendo posteriormente analisado em inglês. Essa alternância linguística estruturada resultou em maior compreensão conceitual, como destacou a participante *Djembe*:

[87] Quando nós traduzimos o provérbio para o inglês, não perdemos o sentido. Pelo contrário, ganhamos mais significado porque entendemos o contexto cultural antes de falar.

(Trecho da entrevista da *Djembe*)

Esse processo evidencia, conforme Pimentel da Silva (2017), que a retomada dos saberes ancestrais em contexto educativo reativa memórias coletivas e fortalece

pertencimentos, deslocando o (a) aluno(a) do papel de mero receptor para o de produtor de conhecimento.

Finalmente, como resumiu o participante *Citembe*:

[88] Aprender Inglês não significa virar Inglês. Podemos aprender Inglês com os nossos provérbios, com as nossas línguas. Isso mostra que o saber não vem só do livro vem da nossa vida cotidiana.

(Trecho da entrevista do *Citembe*)

Esse posicionamento reforça que a construção de conhecimento no projeto não foi linear, mas pluriépistêmica e plurilíngue, configurando uma prática de reexistência (Walsh, 2009) que valida e articula saberes locais com o Inglês como língua internacional.

Assim, o plurilinguismo epistêmico emergiu como prática transformadora, permitindo que os(as) alunos(as) ocupassem o espaço educativo com suas identidades linguísticas e culturais, contribuindo para uma aprendizagem crítica e situada.

5.6.4 Interculturalidade como Paradigma Inovador

Os(As) participantes reconheceram a abordagem intercultural como inovadora, motivadora e capaz de promover uma aprendizagem significativa, capaz de conectar conteúdos escolares à realidade sociocultural dos(as) alunos(as). Ao contrário da pedagogia de monocultura do conhecimento, a prática intercultural posicionou os(as) alunos(as) como sujeitos ativos, autores do próprio processo de aprendizagem, estimulando a reflexão crítica sobre suas identidades e saberes. O participante *Nyanga* expressou esse movimento:

[89] Aqui fomos sujeitos, autores, não recipientes vazios. Isso muda a motivação de aprender.

(Trecho da entrevista do *Nyanga*)

Essa fala evidencia que a pedagogia intercultural rompe com a lógica bancária da educação, promovendo uma aprendizagem dialógica, crítica e reflexiva, como defendido por Freire (1996). Nesse paradigma, o educando não apenas recebe conhecimento, mas participa ativamente da construção do saber, dialogando com múltiplas culturas e epistemologias.

O participante *Makwa* reforçou essa percepção:

[90] Aprender Inglês discutindo provérbios e histórias da nossa cultura fez tudo mais interessante. Percebi que posso ser eu mesmo enquanto aprendo outra língua.

(Trecho da entrevista do *Makwa*)

Já a participante *Likembe* destacou o efeito motivacional da abordagem:

[91] Agora me sinto envolvida porque o que digo, o que sou e o que sei importa na aula.

(Trecho da entrevista da *Likembe*)

E o participante *Xigovia* acrescentou:

[92] Discutir nossa cosmocepção, nossa tradição na aula de Inglês me fez perceber que não precisamos escolher entre nossa cultura e a língua que estamos aprendendo podemos unir as duas.

(Trecho da entrevista do *Xigovia*)

Essas falas evidenciam como a interculturalidade, enquanto paradigma pedagógico, permite a emergência de sujeitos críticos, reflexivos e culturalmente engajados, alinhando-se também às ideias de Pimentel da Silva (2017), que defende a valorização de saberes locais como parte integrante da aprendizagem e da construção de conhecimento.

Além disso, a abordagem favoreceu a reconhecimento da diversidade linguística e cultural como recurso epistemológico, estimulando não apenas a competência linguística, mas também o respeito, a empatia e a capacidade de mediar diferentes perspectivas culturais dentro da sala de aula.

Portanto, a abordagem intercultural demonstrou ser inovadora não apenas pela metodologia, mas sobretudo por sua capacidade de transformar a relação entre educador(a) e educando(a), entre língua e cultura, promovendo uma aprendizagem que é ao mesmo tempo motivadora, crítica e emancipadora.

Os relatos demonstram que a ação pedagógica favoreceu a construção de sujeitos críticos, capazes de dialogar entre culturas, reafirmar identidades locais e interrogar discursos coloniais presentes no ensino de Inglês. Assim, o uso de provérbios como ferramenta intercultural consolidou-se como catalisador de aprendizagens significativas e socialmente transformadoras.

Na ação pedagógica, realizada no curso de licenciatura em ensino de Inglês na Universidade Rovuma, os provérbios moçambicanos emergiram como loci de poder político, linguístico e epistemológico, se mostrando significativos e fundamentais para a compreensão das vivências culturais e linguísticas dos(as) alunos(as). Esse enfoque confirmou como os provérbios atuam como dispositivos de manutenção e resistência cultural, contribuindo para a

construção do conhecimento e a preservação da identidade em um contexto educacional predominantemente influenciado por valores e práticas ocidentais.

As vivências culturais dos(as) alunos(as) destacam uma conexão estreita com o valor simbólico e prático dos provérbios, que, ao serem compartilhados entre gerações, incorporam ensinamentos essenciais sobre normas de convivência, papéis sociais e valores comunitários. Esses provérbios, profundamente enraizados nas culturas locais, serviram não apenas como veículos de sabedoria ancestral, mas também como pontes para o entendimento de outras culturas, construindo o diálogo intercultural no processo de aprendizagem da língua inglesa. Ao serem discutidos em sala de aula, os provérbios oferecem uma oportunidade de compartilhar aspectos da cultura moçambicana, além de problematizar as relações de poder e a estrutura social das comunidades Bantu, destacando questões de gênero e o papel da mulher.

Politicamente, os provérbios assumiram um papel de resistência cultural, criando um espaço onde a cultura moçambicana é valorizada, compartilhada e posicionada no centro do processo educativo. Dessa forma, os provérbios tornam-se loci políticos, desafiando práticas coloniais e eurocêntricas que historicamente marginalizaram as línguas e culturas locais. A ação pedagógica possibilitou que o ensino de Inglês se conectasse diretamente à realidade dos(as) alunos(as), funcionando como uma ponte entre diferentes culturas e saberes. Essa abordagem na formação de professores(as) promoveu autonomia, senso crítico e a capacidade de dialogar com a cultura local, ao mesmo tempo em que se ensinava uma língua estrangeira.

Linguisticamente, o uso dos provérbios não apenas dinamizou a prática do Inglês, mas também promoveu a compreensão de diferentes sistemas linguísticos fortalecendo desta forma a capacidade dos (as) alunos (as) de transitar entre códigos culturais e linguísticos nas línguas locais, na língua oficial, o Português e na língua inglesa. Essa prática foi fundamental para que os(as) futuros(as) professores(as) construíssem um ensino intercultural mais inclusivo e plurilíngue, essencial em um país com uma diversidade linguística tão rica. A experiência da ação pedagógica realizada proporcionou a retomada e valorização dos saberes locais, dos sentidos da vida inferiorizados pelo ocidentalismo colonial.

Foi, também, uma forma de valorizar os atos e modos de significar o mundo, por meio dos provérbios em translinguajamento, em mundos e línguas diversas, não pela representação da realidade, mas pela re/co/construção do real, que foi quase desmantelado pelo ocidentalismo colonial muito fortalecido e legitimado pela educação escolar, principalmente pela educação linguística dominante e opressora, revitalizando, assim, a diversidade cultural das culturas em diálogo.

Epistemologicamente, os provérbios moçambicanos tornaram-se fontes autênticas de conhecimento, permitindo que as(os) alunos (as) resgatassem e reconhecessem a profundidade e a validade dos saberes tradicionais Bantu, bem como a cosmopercepção local. Esse conhecimento é valioso, pois os(as) alunos(as) perceberam que o aprendizado não se limita a livros e teorias estrangeiras, mas também se encontra na história e na vida cotidiana de suas comunidades. Assim, passaram a entender o conhecimento como algo que vai além dos conteúdos importados das culturas ocidentais, emergindo igualmente de suas próprias experiências e vivências locais. Essa abordagem transformou a formação de professores(as), possibilitando um ensino que integra e respeita a epistemologia local, fazendo da sala de aula um espaço de confluência de saberes diversos e significativos.

O uso de provérbios moçambicanos na formação de professores(as) em Nampula significa um avanço para um ensino de Inglês que respeite as realidades socioculturais e linguísticas de Moçambique. Ao integrar elementos culturais e linguísticos locais na sala de aulas, os(as) futuros(as) professores(as) de Inglês desenvolveram uma prática pedagógica mais significativa e alinhada com as vivências dos(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese evidenciou que a integração de provérbios moçambicanos no ensino de Língua Inglesa, no âmbito da formação docente na Universidade Rovuma, constitui um caminho epistemológico, político e pedagógico indispensável para a construção de uma educação intercultural crítica em Moçambique. A análise realizada ao longo dos ciclos da pesquisa-ação demonstrou que os provérbios, enquanto registros culturais, linguísticos e epistemológicos das comunidades Bantu, emergiram como instrumentos privilegiados de produção de conhecimento, resistência identitária e reconstrução do real. Ao serem inseridos na sala de aula como mediadores linguísticos e culturais, tornaram-se dispositivos que permitem revisitar, ressignificar e sistematizar saberes ancestrais frequentemente silenciados pelo currículo escolar de matriz colonial.

Os resultados alcançados permitem afirmar que o objetivo geral da pesquisa promover uma abordagem intercultural no ensino de Inglês por meio de provérbios que tematizam conflitos sociais, em especial a opressão feminina foi plenamente atingido. A prática pedagógica desenvolvida proporcionou um ambiente formativo em que os(as) participantes puderam dialogar criticamente sobre as relações de gênero, as cosmocepções Bantu e as tensões históricas entre epistemologias locais e práticas educativas ocidentalizadas. O uso dos provérbios favoreceu a emergência de posicionamentos críticos e de reflexões contextualizadas sobre identidades culturais e linguísticas, fortalecendo o entendimento de que aprender Inglês não implica abandonar, invisibilizar ou subalternizar repertórios culturais próprios, mas sim articular saberes de diferentes proveniências de forma consciente e situada.

No que diz respeito aos objetivos específicos, os resultados revelam que a proposta conseguiu, em primeiro lugar, estabelecer um diálogo intercultural efetivo entre línguas e conhecimentos socioculturais inscritos nos provérbios. A circulação entre línguas Bantu, Português e Inglês marcada por práticas de translanguajamento e bilinguismo epistêmico confirmou que os(as) participantes transitaram entre diferentes repertórios linguísticos com autonomia crítica, mobilizando referências comunitárias, memórias ancestrais e saberes locais como fontes legítimas de conhecimento. Essa dinâmica demonstrou que a sala de aula plurilíngue moçambicana é, por natureza, um espaço de coexistência de múltiplas epistemologias, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística presente.

Em relação ao segundo objetivo específico, constatou-se que a abordagem implementada criou condições favoráveis para o desenvolvimento da reflexão crítica e para a

valorização da diversidade cultural, identitária e linguística. As entrevistas, as notas de campo e as narrativas produzidas pelos(as) participantes revelaram que estes(as) passaram a questionar discursos hegemônicos, a compreender de modo mais profundo as interseções entre língua, cultura e poder, e a reconhecer que as línguas Bantu são patrimônios simbólicos fundamentais na produção de sentidos sobre si e sobre o mundo. Os(as) alunos(as) assumiram um papel ativo como sujeitos reflexivos e críticos, ampliando seus repertórios culturais e resgatando saberes adormecidos que o modelo escolar tradicional tende a desconsiderar.

O terceiro objetivo específico documentar o material didático produzido ao longo da pesquisa também foi cumprido. A tese registra de forma sistemática os provérbios selecionados, as atividades elaboradas, os ciclos de ação pedagógica, as reflexões dos(as) participantes e os materiais gerados em sala de aula, constituindo um conjunto robusto de evidências que poderá servir de referência para novas práticas de ensino intercultural em Moçambique e em outros contextos multilíngues.

De um ponto de vista mais amplo, a ação pedagógica demonstra que a formação docente, quando orientada por princípios de interculturalidade crítica, pode transformar a sala de aula num espaço de encontro entre mundos e de legitimação de epistemologias plurais. Os provérbios, enquanto expressões culturais densas, revelaram-se instrumentos potentes para promover aprendizagens significativas, fortalecer identidades, ampliar a consciência crítica e operacionalizar uma pedagogia que articula língua, cultura e poder de forma integrada. O estudo reafirma que o conhecimento escolar não deve restringir-se a teorias importadas e descontextualizadas, mas deve emergir também das vivências comunitárias, das ancestralidades e dos modos de vida localmente significativos.

Por fim, os resultados obtidos apontam para a urgência de políticas educacionais que institucionalizem o reconhecimento das línguas Bantu e de suas epistemologias no sistema educativo moçambicano. Tais políticas devem promover equidade linguística e cultural, valorizar identidades locais e consolidar práticas pedagógicas plurais, críticas e descolonizadoras. A tese, portanto, reforça que o ensino de Inglês em Moçambique, quando ancorado na interculturalidade crítica, no *translinguajamento* e no bilinguismo epistêmico, configura-se como um ato de resistência política, afirmação identitária e produção de futuros plurais. Ao reconhecer as línguas e culturas locais como fundamento, e não como adereço pedagógico, abre-se caminho para a formação de professores(as) capazes de dialogar com o mundo globalizado sem renunciar às raízes culturais que estruturam suas existências e suas práticas educativas.

Limitações do Estudo

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na discussão dos resultados. Em primeiro lugar, a pesquisa foi conduzida em apenas uma instituição de ensino superior, a Universidade Rovuma, com uma turma específica do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês. Essa delimitação institucional restringe a possibilidade de generalizar os resultados para outros cursos de formação docente em Moçambique, cujos currículos e práticas pedagógicas podem apresentar diferenças significativas.

Outro limite refere-se ao número reduzido de participantes. Apesar de a diversidade étnica da turma enriquecer a discussão intercultural, a participação de apenas 20 alunos(as) representou um recorte específico desse amplo mosaico cultural e linguístico moçambicano. Assim, suas percepções e experiências não esgotam a pluralidade de identidades presentes no país.

Finalmente, a própria seleção de provérbios como corpus, embora fundamentada, focalizou principalmente expressões relacionadas à mulher. Essa escolha, necessária para os objetivos da pesquisa, limitou a exploração de outras dimensões socioculturais contidas nos provérbios moçambicanos, como política, convivência comunitária ou economia moral.

Sugestões para Pesquisas Futuras

A presente ação abriu caminhos importantes para compreender como os provérbios moçambicanos podem operar como dispositivos interculturais e epistêmicos no ensino de inglês. Contudo, inúmeras possibilidades emergem a partir dos limites e potencialidades identificados, convidando a novas agendas de pesquisa. A seguir, apresentam-se sugestões para futuros estudos que podem aprofundar, expandir ou tensionar as conclusões aqui alcançadas.

Uma primeira linha de investigação futura diz respeito ao alargamento das línguas envolvidas nos estudos sobre o ensino intercultural. A presente tese centrou-se no uso de provérbios em algumas línguas Bantu de Moçambique; contudo, pesquisas futuras poderão abranger um conjunto mais amplo de línguas faladas nas diferentes regiões do país. Nesse sentido, poderão ser incluídas línguas como Ciwutee, Cimanyika, Cinyanja, Cindawu, Gitonga, Kimwani, Ciyaawo, Citshwa, Echuwabo, Cibalke, Ekoti, Elomwe, entre outras, contribuindo para o aprofundamento de uma abordagem verdadeiramente intercultural e plurilíngue no campo da educação linguística. Isso permitiria compreender de forma mais

abrangente como diferentes epistemologias Bantu conceptualizam valores sociais, relações familiares, gênero, educação e espiritualidade. Estudos comparativos entre línguas Bantu de Moçambique podem contribuir para identificar padrões culturais comuns, bem como especificidades locais que enriquecem o repertório intercultural nacional.

Além disso, investigações subsequentes podem aprofundar a relação entre formação inicial e formação contínua de professores(as). Seria pertinente investigar, por meio de estudos longitudinais, como professores(as) formados sob uma abordagem intercultural crítica implementam essas práticas ao longo de seus primeiros anos de docência. Perguntas como: de que forma os docentes mantêm, transformam ou ampliam o uso de saberes tradicionais? Quais desafios encontram nas escolas? Como negociam tensões entre epistemologias locais e políticas educacionais centralizadas? Esses acompanhamentos poderiam gerar recomendações estruturais para políticas de formação docente em Moçambique.

No mesmo sentido, outra possibilidade é a realização de pesquisas colaborativas (pesquisa-ação participativa) envolvendo professores(as) em exercício, líderes comunitários, sábios(as) locais e alunos(as). Estudos que integrem os “detentores de saberes” ao processo educativo não apenas valorizariam as epistemologias ancestrais, como também permitiriam compreender mais profundamente como tais saberes podem ser retrabalhados em práticas pedagógicas contemporâneas. Essa interlocução intergeracional pode enriquecer a construção de materiais didáticos contextualizados e culturalmente significativos.

Um campo emergente para futuras investigações é o uso das tecnologias digitais na preservação, circulação e didatização dos provérbios moçambicanos. Seria relevante explorar como plataformas digitais, arquivos sonoros, vídeos comunitários, aplicações móveis ou ambientes multimodais podem contribuir para revitalizar tradições orais e, simultaneamente, ampliar o acesso dos(as) alunos(as) a recursos autênticos. Estudos podem interrogar se o uso de tecnologia facilita a apropriação crítica dos provérbios, se cria novas formas de interação intercultural ou se introduz tensões no cruzamento entre tradição oral e mediação digital.

Outra linha de pesquisa possível diz respeito à análise discursiva dos provérbios, com foco nos temas sociais que abordam, como gênero, autoridade, justiça, trabalho, solidariedade, família e espiritualidade. Investigações dessa natureza poderiam examinar como diferentes comunidades interpretam tais temas e como esses discursos podem ser mobilizados criticamente no ensino de línguas, sobretudo para discutir desigualdades de gênero, conflitos comunitários e desafios sociopolíticos contemporâneos de Moçambique.

Também se sugerem estudos que investiguem a relação entre provérbios e literaturas orais mais amplas, como contos, adivinhas, narrativas míticas e cânticos. Ao articular essas

expressões culturais no ensino de Inglês, seria possível criar abordagens interculturais mais complexas e ricas, explorando como diferentes gêneros orais constroem cosmopercepções de mundo, modos de convivência e formas de resistência cultural.

Finalmente, destaca-se a necessidade de pesquisas que examinem de maneira crítica as políticas linguísticas e curriculares moçambicanas. Estudos futuros podem analisar como os documentos oficiais tratam das línguas nacionais, se contemplam ou marginalizam as cosmopercepções Bantu e como poderiam ser reformulados para integrar práticas interculturais como as desenvolvidas nesta tese. Essa vertente pode contribuir diretamente para transformações estruturais no sistema educativo, alinhando-o à diversidade linguística e cultural do país.

REFERÊNCIAS

- ABDELHAY; A. KAIPER-MARQUEZ (org.). *The Linguaging of Higher Education in the Global South: De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. New York: Routledge, 2022, chapter 8, pp.148-162.
- ALMEIDA, L. P. de. *Sociolinguística alterativista: práticas de letramentos abolicionistas e epistemologias amefrikanas*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- ANZALDÚA, G. Como Domar uma Língua Selvagem. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.
- ARAÚJO E SÁ, M. H.; MACIEL, C. M. A. *Interculturalidade e Plurilinguismo nos Discursos e Práticas de Educação e Formação em Contextos Pós-Coloniais de Língua Portuguesa*. Bruxelas: Peter Lang, 2021.
- BAIOCCO, L.; SIQUEIRA, M. Como se traduz metáfora? Uma análise com base na teoria da metáfora conceitual. *Linguagem em foco*. Salvador. v. 10, n. 2, p.2, 2018. Disponível na Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.
- BAKHTIN, M. (Org. Trad. Paulo Bezerra). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BALOSA, D. Existential Sociolinguistics: The Foundations of the Political Legitimacy of Linguistic Minority Rights. In Sinfree MAKONI; Cristine Gorski SEVERO; Ashraf, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. rev. ampl. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e de educação*. Lisboa: Gradiva, 2008.
- BERNARDO, E. P. J. (2018). *Política Linguística para o ensino bilíngue em Angola*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.
- BERNARDO, E. P. J. *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BIZARRO, R. ; BRAGA, F. *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Porto : Universidade do Porto. Faculdade de Letras. P. 57-70, 2004. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10216/8830>

BLEEK, W. H. *Comparative Grammar of South African Languages*. Part I. London. Trubner & Co., 60. Paternoster Row. 1869.

BRITO, R. H. P. de. Couto e um contacto lusófono Moçambique–Brasil. In: VILNET, G. (org.). *Mozambique: littératures et sociétés contemporaines*. Paris: Indigo & Côté-Femmes Éditions, 2013. p. 113–134.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, V.46, n.161, p.802-820, 2016.

CANDAU, V. *Educação intercultural: direitos, diversidade e políticas públicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.1.

CASTIANO, J. (2019). *Os saberes locais e o direito costumeiro no currículo em Moçambique: uma fundamentação epistemológica*. Kwanissa, v. 19. n. 1, p. 34-49. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/20462>.

CASTIANO, J. (2005). O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 1, n. 1, dez- jul. 2005-2006.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHICHANGO, I. P. *A geopolítica de Moçambique*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Instituto Superior de Relações Internacionais, Maputo.

CHIMBUTANE, F. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 2011.

CHIZIANE, P. *Niketché - uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras. Lisboa: Caminho, 2022.

CHIZIANE, P. Eu, mulher... por uma nova visão do mundo. *Revista Abril NEPA/UFF*, Niterói, v. 5, n. 10, p. 199–205, 2013.

- CHIZIANE, P. *Balada de amor ao vento*. Maputo: Ndjira, 1990. p. 48–49
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.
- CUAMBA, E. G.; CIGARROS, M. B. *Identidade cultural, letramento e ensino de línguas em Moçambique: (des)encontros entre nacionalidade e etnicidade*. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-17, e-20321.009, 2023.
- DADE, F. “*Likumbi e Ngomma*”: Um Estudo Sobre a Reprodução Cultural dos Macondes. Tese de Licenciatura em Sociologia. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2012.
- DELGADO, H.O.K. *Aspectos pedagógicos e culturais no ensino de segunda língua: um estudo sobre a língua inglesa no 3 grau*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1998.
- DIAS, H. N. (Org.) *et al. Português Moçambicano. Estudos e reflexões*. Universidade Eduardo Mondlane, 2009.
- EAGLETON, T. *Introduction to Literary Theory*. London: Wiley-Blackwell, 2011.
- ESPÍRITO SANTO, D. O. do; SANTOS, K. B. A invenção do monolingüismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. *Calidoscópio* v. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018.
- FLICK, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. 4ª ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidade lingüística y epistêmica. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de hombres editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. 2. ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265800041_Relacoes_eticoraciais_educacao_e_descolonizacao_dos_curriculos. Acesso em: 22 out. 2025

GOMES, N. M. *Noção de comunicação no conceito de pessoa em Emmanuel Mounier*. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

GUTHRIE, M. *Comparative Bantu*. Vols I-IV. Clarendon. Oxford University Press, 1967-1971.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. IN: KI-ZERBO, Joseph. (Editor). *História Geral da África*. Volume I. Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010.

HARAWAY, D. *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7–41, 1995.

HONWANA, L. B. *The United Nations and Mozambique, A Sustainable Peace?* Lumiar Papers 7, IEEI, Lisboa, 1996

HONWANA, A. M. *Espíritos vivos, tradições modernas: possessão de espíritos e reintegração social do pós guerra em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002.

Instituto Nacional de Estatística de Moçambique. *Recenseamento Geral da População e Habitação – 2017*. INE, 2019.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. *Rethinking Critical Theory and Qualitative Research*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2006.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

LAISSÉ, S. J. *ENTRE MARGENS: Diálogo intercultural e outros textos*. Revista Cactácea – V.02 – N.05 – Julho, 2022.

LAISSÉ, S. J. *Moçambique, surge et ambula: a interculturalidade no corpus literário obrigatório no Ensino Secundário Geral entre 2004 e 2011*. 2015. Tese (Doutoramento em Estudos Portugueses – Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) sob coordenação de Mara Sophia Zanotto e pela tradutora Vera Maluf. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIMA, D. C. *O uso de provérbios no ensino de língua estrangeira: uma análise contrastiva*. Vitória da conquista: Fólio, v. 3, n. 2 p. 237-250, jul./dez. 2011.

LISTER, R. *Education as a commodity*. In: BUCKMAN, D. (Ed.). *Education and society: a reader*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973. p. 39–45.

LOPES, J. de S. M. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2023.

LORD, A. B. *The Singer of Tales*. 2. ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

LOURENÇO, F. A. *Interculturalidade na Educação para a Cidadania: Uma Reflexão no Contexto Moçambicano*. Sinergias – diálogos educativos para a transformação social. Dezembro, n.º 11, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, C. M. A. *Bantu oral narratives in the training of EFL teachers in Mozambique*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos de Língua Inglesa) – Illinois State University, EUA.

MANJATE, T. *A representação do poder nos provérbios: o caso Tsonga*. Maputo: Texto Editores, Lda. 2014.

MARTÍNEZ, F. L. *O povo macua e a sua cultura : análise dos valores culturais do povo macua no ciclo vital, Maúá, Moçambique 1971-1985*. Maputo: Paulinas, 2008.

- MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Língua e Literatura: limites e fronteiras. *Letras – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria. n. 26, Jun/2003, p. 63-81. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/647>
- MATOS, A. V. *Provérbios macuas*. Lisboa : IICT/JICU, p.376.2008
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2017.
- MBEMBE, A. *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona, 2016.
- MBEMBE, A. *Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive*. Wits Institute for Social and Economic Research (WISER), 2007.
- MENDES, E. Educação linguística intercultural. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 123-133.
- MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SIQUEIRA, D. S. P. & SCHEYERL, D. (Orgs.) *Materiais Didáticos: para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EdUFBA, 2012.
- MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- MOÇAMBIQUE. *Lei n.º 1, de 17 de março de 2023. Lei do Ensino Superior*. Diário da República, Maputo, 17 mar. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/3330>. Acesso em: 22 out. 2025
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. *Plano Estratégico da Educação 2020–2029*. Maputo: MINEDH, 2020.
- MOÇAMBIQUE, UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Plano Curricular Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Inglês*, 2014.
- MOÇAMBIQUE, UNIVERSIDADE ROVUMA. *Regulamento Académico*, 2023
- NEUNER, G. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: BYRAM, M. (ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. p. 15–62.

NASCIMENTO, B. *O conceito de quilombo e a resistência negra*. Afrodiáspora, n. 6–7, p. 41–49, 1985.

NAZARENO, E., MAGALHÃES, S. M. de, & FREITAS, M. T. U. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de educação intercultural indígena. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 8(3), 490–508, 2019.

NGŨGĨ Wa T. *Secure the Base: Making Africa Visible in the World*. London: Seagull Books, 2018.

NGŨGĨ Wa T. *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*. London: James Currey, 1986.

NGUNGA, A.; MANUEL, C.; LANGA, D.; MACHUNGO, I.; DA CÂMARA, C. L. (Orgs.). *Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas: Relatório do IV Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos – Universidade Eduardo Mondlane, 2022.

NGUNGA, A. Morfologia nominal. In: NGUNGA, Armindo (org.). *Temas de gramática de línguas bantu I*. Coleção “As Nossas Línguas XIII”. Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, 2014.

NGUNGA, A.; SIMBINE, M. C. *Gramática Descritiva da Língua Changana*. CIEDIMA, SARL, Universidade Eduardo Mondlane, 2012.

NGUNGA, A.; BAVO, M. *Gramática descritiva da língua Changana*. Coleção “As Nossas Línguas V”. Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, 2011.

NGUNGA, A. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 2004.

NUNAN, D. “Action research in language education”. Em David R. Hall ; Ann Hewings (eds.), *Innovation in English language teaching: a reader* (pp. 197-207). London: 2001.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005

OBIAH Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem. *V Jornada de Estudos do Obiah*. Relatório Acadêmico de Ação de Extensão. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2024.

OYĚWÙMÍ, O. A invenção das mulheres – construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PASSADOR, L. H. As mulheres são más: pessoa, gênero e doença no sul de Moçambique. *Cadernos Pagu*, n. 35, p. 177–210, 2010.

PEDRO, F. J. *L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université de Lorraine, Nancy.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. *Articulando e Construindo Saberes*, [S. l.], v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59089. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/59089>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. A Pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/racs.v2i1.49013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/49013>. Acesso em: 3 fev. 2022.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. Possibilidades de letramento em línguas indígenas. *Revista Articulando Saberes*, Goiânia, v. 1, p. 51–63, 2016. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0vsv8e>. Acesso em: 22 out. 2025.

REGO, S. V. *Descrição Sistêmico-Funcional da Gramática do Modo Oracional das Orações em Nyungwe*. 2012. Tese (Doutorado)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

REZENDE, T. F. *Tensionamento geo-ontoepistêmico-linguístico entre o patriarcado e a espiritualidade da mulher negra*. *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 57-71, 2023.

REZENDE, T. F. *Geo-ontoepistemologia decolonial*. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos & Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Orgs.), *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 191-200.

REZENDE, T. F. *Narrativas do Cerrado: as vozes das matas para uma educação linguística antirracista*. *Lingu@ Nostr@*, v. 8, n. 1, p. 38-58, jan./jul. 2021.

REZENDE, T. F. Políticas e práticas de interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras. *Vídeo-Entrevista-APLIEPAR– Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sNji4QgYs, 2020.

REZENDE, T. F.; RODRIGUES, E. da R. M. *Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1204-1223, out./dez. 2020.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SANTOS, J. No dos. *Inglês como Língua Franca: Reflexões no contexto de Formação Inicial de Professores na Universidade de Santa Cruz*. 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/babel/article/view/22447>. Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, B. de S. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, B. de S. *A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. Porto: Afrontamento, 2010.

SANTOS, B. de S. *A identidade e a diferença: a luta pela reconciliação dos saberes*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHMIDT, R; LACAZ-RUIZ, R. *O uso de provérbios e expressões populares no ensino de inglês*. 2006 Disponível em: http://www.hottopos.com.br/videtur_12/proverin.htm. Acesso em: 15 Out.2006

SILVA, M. *Educação linguística e abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Editora Contexto. 2019.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STELLA DE OXÓSSI, M. *Opinião — Maria Stella de Azevedo Santos — Iyalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá — Um presente de A Tarde para a história*. Salvador: [s.n.], 2012. 121 p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIMBANE, A.A. *A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso*. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 32, 19 – 38, 2017.

TIMBANE, A. A.; VICENTE, J. G. *O plurilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora*. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, v. 31, p. 91-112, 2017.

TUBINO, F. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. 2011. Disponível em: https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir*. *Quito*: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

ANEXOS

ANEXO A

DESCRIÇÃO DO CURRÍCULO

13

8. Duração do curso

O curso de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa (major), tem uma duração de 4 anos, ou seja, 8 oito semestres, correspondentes a 240 créditos - Bolonha , sendo 180 créditos de major e 60 créditos de minor.

9. Componentes de organização do curso

O curso é constituído por 3 (três) componentes de formação que têm os seguintes pesos relativos:

- a) Componente de Formação Específica (CFEs) – 65%;
- b) Componente de Formação Educacional (CFEd) – 25%;
- c) Componente de Formação Geral (CFG) – 10%.

9.1 Componentes do Major

9.1.1 Componente de Formação Específica

A Componente de Formação Específica é composta pelas seguintes disciplinas:

- f) Língua Inglesa I;
- g) Língua Inglesa II;
- h) Língua Inglesa III;
- i) Língua Inglesa IV;
- j) Língua Inglesa V;
- k) Língua Inglesa VI;
- l) Linguística Geral;
- m) Técnicas de Expressão em Língua Inglesa I;
- n) Técnicas de Expressão em Língua Inglesa II;
- o) Introdução aos Estudos Literários;
- p) Fonética e Fonologia;
- q) Morfologia;
- r) Literatura em Língua Inglesa;
- s) Sintaxe I;
- t) Sintaxe II;
- u) Sociolinguística;
- v) Semântica e Análise de Discurso;
- w) Psicolinguística

ANEXO B

OBJETIVOS DO CURRÍCULO

9

A missão da UP é formar a nível superior, professores para todo o ensino (infantil, primário, secundário, especial, técnico, profissional e superior) e técnicos para as áreas educacional e outras áreas afins (cultural, social, económica, desportiva, entre outras).

3. Designação da Licenciatura

O diploma do licenciado deste curso terá a seguinte designação:

“Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa”

O curso oferece os seguintes habilitações:

- (i) Tradução el Inglês- Português
- (ii) Ensino de Língua Inglesa

4. Objectivos gerais do curso

Constituem objectivos do curso os seguintes:

- (i) Formar a nível superior professores de Língua Inglesa com o nível de Licenciatura para o ensino, secundário, técnico profissional e superior.
- (ii) Formar professores de Inglês que possam desenvolver uma capacidade análise crítica do processo de ensino e aprendizagem de modo a garantir um autodesenvolvimento da competência profissional
- (iii) Habilitar professores de Língua Inglesa a responder aos desafios e exigências mais recentes da educação e de outros sectores de trabalho, proporcionando o desenvolvimento de competências teóricas ou resultados de aprendizagem, instrumentais e práticas.
- (iv) Habilitar professores para a língua Inglesa em outras profissões fora do âmbito do ensino da Língua inglesa de modo a garantir o seu auto-emprego.

ANEXO C

COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO

11

- Participar em projectos de pesquisa educacional.

Os **sectores de trabalho** do Licenciado em Ensino de Língua Inglesa são:

- Escolas de Ensino de Língua Inglesa nas escolas secundárias, técnico profissional, etc.;
- Gestão e administração de escolas secundárias, técnico profissional, etc.;
- Coordenação de órgãos e sectores administrativos e pedagógicos relacionados com o ensino de Língua Inglesa nos sectores da educação e em Institutos de investigação educacional.

Os **sectores de trabalho** do graduado em tradução são:

- Exercício da tradução nos diferentes organismos nacionais e ou internacionais;
- Oferecimento de serviços de tradução a particulares ou privados;
- Tradução de matérias de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de Educação.

7. Perfil do graduado (competências)

As competências do graduado em Ensino de Língua Inglesa incorporam três dimensões do saber: **saber-conhecer** (conhecimentos), **saber-fazer** (habilidades) e **saber ser e estar** (atitudes).

Ao nível do **saber-conhecer**, o Licenciado em Ensino de Língua Inglesa deve:

- a) Dominar conceitos fundamentais sobre o ensino de Língua Inglesa e dos métodos de trabalho adequados;
- b) Estruturar o raciocínio de uma forma lógica e coerente;
- c) Conhecer teorias e modelos sobre o ensino de Língua Inglesa;
- d) Demonstrar conhecimento aprofundado da Língua Inglesa.
- e) Estar familiarizado com a fundamentação do ensino das quatro habilidades (audição, fala, leitura e escrita) e demonstrar ser capaz de os desenvolver nos alunos, usando técnicas apropriadas e adoptando os papeis que mais facilitam a aprendizagem por parte dos alunos;

Ao nível do **saber-fazer**, o Licenciado em Ensino de Língua Inglesa deve:

- a. Usar correctamente a Língua Inglesa;
- b. Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- c. Registar dados e recolher informações;
- d. Participar na elaboração de planos de desenvolvimento institucional;

- b. Promover aprendizagens sistemáticas dos processos de trabalho Intelectual;
- c. Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas;
- d. Adaptar os programas de ensino às necessidades dos alunos com base em princípios e técnicas de planificação actualizados;

- e. Ser capaz de pôr em prática os princípios de avaliação e testagem utilizando diferentes modalidades e áreas de aplicação para uma boa aprendizagem e formação;
- i) Planificar actividades de aula, unidades e semestres demonstrando, no caso de aulas, conhecimentos das várias etapas e controlo de tempo;
- j) Organizar alunos em grupos que melhor favorecem a prática e a interacção, utilizando os recursos numa forma adequada e manter uma disciplina apropriada;
- k) Desenvolver projectos de investigação relacionados com o ensino da língua Inglesa;
- l) Saber organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro de modelos epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções didácticas fundamentadas, recorrendo a actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- m) Saber utilizar, em função das diferentes situações, linguagem diversa e suportes variados, nomeadamente tecnologias de informação e de comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste domínio;

Ao nível do saber ser e estar

- a) Trabalhar em equipa;
- b) Interagir com indivíduos, colectividades e população;
- c) Respeitar valores, culturas e individualidades;
- d) Considerar e respeitar diferenças culturais e pessoais;
- e) Integrar-se em projectos de desenvolvimento comunitário e sustentável;
- f) Reflectir sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- g) Manter-se aberto a novas ideias, teorias, metodologias, concepções, inovações;
- h) Saber gerir conflitos.
- i) Saber analisar a sua própria prática e modificá-la se necessário e saber receber críticas;
- j) Saber que para a génese dos problemas, concorre uma vasta gama de factores cuja resolução necessita muitas vezes de uma aproximação multidisciplinar.

ANEXO D

PLANOS TEMÁTICOS

HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA

67



Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Inglesa

Plano Temático

Disciplina – Historia da Língua Inglesa

Código –	Tipo – Nuclear
Nível – II	Ano – 2º ano
Semestre – 3	Créditos– 4 = 100 horas (48 horas de contacto e 52 horas de estudo)

1. Competências

- a) Distinguir os países que constituem o Mundo anglófono separando os aspectos comuns e os diferentes;
- b) Descrever uma parte da história e da expansão do inglês pelas Ilhas Britânicas e pelo mundo;
- c) Explicar o evoluir da Língua Inglesa desde o antigo ate ao moderno;
- d) Reconhecer diferentes situações sociolinguísticas e institucional do Mundo anglófono e explicar seu funcionamento.

2. Objectivos gerais

- a. Adquirir conhecimentos gerais sobre o Mundo anglófono (numa perspectiva intercultural partindo da realidade que eles já conhecem que é o contexto da Lusofonia em Moçambique e noutros países lusófonos).
- b. Desenvolver capacidade de análise sobre alguns aspectos históricos, políticos, sociais, económicos, linguísticos e culturais dos países anglófonos.
- c. Aplicar metodologias inclusivas e comparativas no ensino da língua inglesa numa perspectiva da comunidade BANA (Britânica, Australiana e Norte Americana)

3. Pré-requisitos

Nenhum

67/270

4. Conteúdos (plano temático)

Nº	Tema	Horas de contacto	Horas de estudo
1	<p><i>Lusophone World: Countries, History, Geography, Institutions, Habits, Customs and Traditions</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepts of Lusophone World and Anglophone World. • Discussion on “What do we know when we know a language?” • Variation at different levels of Linguistic Structure. 	9.6	10.4
2	<p><i>Introduction to the Issue of the Anglophone World: Definitions, Geography of this linguistic, political and cultural group</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The British Isles/ The Roman Conquest • Origin of the English Language/ The Anglo Saxons • Old English Versus Modern English • Changes within the English language (Vocabulary, grammar, pronunciation, word order) • Current and Future Status of the English in the World. 	9.6	10.4
3	<p>1. <i>History: The Expansion of English around the World with the focus on the African Continent.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • English in America • English in Australia • New Englishes • English and the Web 	9.6	10.4
4	<p>2. <i>The Anglophone World Institutions: What are they? What do they do? Which countries are members? What is their impact in the World today?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The Commonwealth Institutions 	9.6	10.4
5	<p>3. <i>Case Studies: 3 Anglophone World countries</i></p>	9.6	10.4

	<p>from different continents and analysis of their sociolinguistic situation (the status of English in these countries, the power relation between English with local languages, some linguistic particularities of English in such countries).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variation and Change within English • English Dialects and Varieties • Received Pronunciation and Standard English • English as an International Language • English as a lingua franca 		
Total		48	52

5. Métodos de ensino – aprendizagem

A disciplina de Historia da Lingua Inglesa terá um carácter teórico e prático.

A parte teórica incluirá aulas expositivas e seminários preparados pelos estudantes.

6. Métodos de avaliação

Nesta disciplina prevê-se a realização de 2 testes para avaliação das horas de contacto. No tange a avaliação das horas de estudo independente os estudante deveram fazer 1 trabalho de investigação escrito, o qual devara ser apresentado em seminário. Também será tomada em consideração a participação do estudante nas aula bem com a realização do TPCs.

7. Língua de ensino

Inglês

8. Bibliografia

CRYSTAL, David. "History of English" *The English Language: A Guide Tour of the Language by the Presenter of BBC Radio 4's English Now*. London Books, 1988. 143- 172

DERBYSHIRE, John. "The Future of English: A Mighty Language and its Prospects" 28 Agosto 2000. www.Encyclopedia.com

DUBOIS, Sylvie and BARBARA, Horvarth. "When Music Changes, You Change Too: Gender and Language in Cajun English." *Language Variation and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 2877-313.

FINEGAN, Edward. "English". *The World Major Languages*. Ed Bernard Comrie. London: Rutledge, 1989. 77- 109.

GOSHGARIAN, Gary. *Exploring Language*. New York: Longman, 2001, 9th ed.

"Language Identity, and Nation." Quirk Randolph and Gabriel Stein. *English use*. London: Longman Group Limited, 1994. 27-40.

OWENS, Robert E. "Language Differences: Dialects Bilingualism." Ed. Vicky Knight. New York: Merrill Publishing Company, 1988.

McMANIS, Carolyn et al. (Comp.) *Language Files: Materials for Introduction to language*. Reynoldsburg: Advocate Pub. Group, 1988.

"The Light of History." Pyles, Thomas and John Algeo. *An Introduction to Language*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc. 1988.

TODD, Loreto & HANCOK, Ian. *International English Usage*. London: Croom Helm, 1986

"variation Within English." Quirk Randolph and Gabriele Stein. *English in Use*. London: Longman Group Limited, 1994. 41-50.

"Your Documentation, Please." Scharton, Maurice and Janice Neuleib. *Things Your Grammar Never told You*. New York. Longman, 2001. 115-180.

9. Docente

Esta cadeira será leccionada por um docente do Curso de Inglês, com formação em ensino de Língua Inglesa.

LÍNGUA INGLESA I

123



**Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes
Curso de Inglês**

Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Inglesa (Major)

Programa Temático

Disciplina – Língua Inglesa I

Código – LI I

Nível - II

Semestre - 1

Tipo - nuclear

Ano 1º

Créditos – 6 = 150 hrs (80 hrs de contacto; 70 hrs de estudo)

1. Competências

- a) Caracterizar e usar discursos de nível académico e literário;
- b) Fazer descrições usando estruturas morfológicas e sintácticas correctas;
- c) Explicar fenómenos e processos usando técnicas do discurso em Inglês;

3. Objectivos Gerais

- a) Adquirir conhecimentos sólidos que facultem a autonomia e domínio do Inglês;
- b) Desenvolver capacidades de análise crítica e uso da língua;
- c) Desenvolver capacidades de aprendizagem autónoma e contínua do Inglês.

4. Pré-requisitos

Nível de conhecimento da língua

5. Conteúdos (plano temático)

Unit Nº	Contents	Horas de contacto	Horas de estudo
------------	----------	----------------------	--------------------

1.	<p>Present Simple +adverbs of frequency</p> <p>1.1 To express an action that happens again and again, that is, a habit. E.g. He smokes twenty cigarettes a day.</p> <p>1.2 To express something which is always true about a person or about the world. E.g. The sun rises in the east.</p> <p>1.3 To express a fact that stays the same for a long time, that is a state. E.g. She works in a bank.</p>	2	2
	<p>Present Continuous</p> <p>1.1 To express an activity happening at the moment of speaking. E.g. I can't answer the phone. I'm having a bath.</p> <p>1.1 To express an activity that is happening for a limited period at or near the present, but is not necessarily happening at the moment. E.g. Please don't take that book. Annie's reading it.</p>	2	2
	<p>Past Simple + definite time expressions (e.g. yesterday, ago, etc.)</p> <p>1.1 To express an action which happened at a specific time in the past and is now finished. E.g. I went to Vilankulos for my holiday last year.</p>	1	1
2.	<p>Past Continuous</p> <p>1.1 To express an activity in progress around a point of time in the past. E.g. What were you doing at 8:00 last night? I was watching television.</p> <p>1.2 For descriptions. E.g. This morning was really beautiful. The sun was shining, the birds were singing.</p>	1	1
	<p>Expressions of quantity (some, any, much, many, a lot of, a few, a little) + articles (a, the + the zero article)</p> <p>1.1 To introduce articles and expressions of quantity to talk about countable and uncountable nouns. E.g. We've got some books. How many books do you have?</p>	2	2
	<p>Want to, hope to, wish I had, would like to, like doing</p> <p>Versus like to do</p> <p>1.1 To express plans and ambitions. E.g. I would like to be a doctor.</p> <p>1.1 To express general and specific likes. E.g. I like dancing.</p>	2	2
3.	<p>Going to Versus Will</p> <p>1.1 To introduce (going to) to express a future intention (e.g. We're going to move to Nacala)and (will) to express a future intention or decision at the moment of speaking. E.g. It's Jane's birthday. Is it? I'll buy her some flowers.</p>	2	2

	What...like +comparatives and superlatives 1.1 To ask for the description of somebody or something 1.2 Comparing and contrasting people's personalities <i>1.1</i> Describing places for a visit. – advertising a site.	2	2
	Present Perfect Simple with ever and never + since and for 1.1 To express experience. E.g. Have you ever been to Russia? 1.2 To express unfinished past. E.g. I have lived here for ten years. <i>1.1</i> To express present result of a past action. E.g. She has broken her legs.	1	1
4.	Can/Could you ...?/ Will/Would you...? 1.1 To introduce the language for asking people to do things. E.g. Could you open the door, please? 1.2 Discussing people's ability – be able to 1.3 Reading factual texts – geniuses people 1.4 Reading factual texts – great discoveries	2	2
	Will and shall 1.1 For making offers. E.g. Shall I open the window? 1.2 To express willingness. E.g. I will help you with your homework. <i>1.1</i> To express suggestion or invitation. E.g. Shall we go out for a meal tonight?	2	2
	Would like 1.1 For making offers – would like + object 1.2 For expressing ambition – would like to be <i>1.1</i> For intentions – would like + verb	1	1
5.	First, Second and Zero Conditionals 1.1 To introduce the first conditional to express a possible condition and a probable result. E.g. If you leave before 10.00 you will catch the train easily. 1.2 To introduce a hypothetical condition and its probable result. E.g. If I had enough money, I would eat in restaurants all the time. 1.3 To introduce Conditions that are always true, with automatic or habitual results. Flowers die if you don't water them.	2	2
	Passive 1.1 To introduce the passive which moves the focus from the subject to the object of active sentences. E.g. Europe imports a lot of cars – A lot of cars are imported into Europe <i>1.1</i> Reading a procedural text – how wine is made,	2	2



	coffee, paper and gold is mined		
	Past Perfect – narrating facts in the past 1.2 Past perfect vs simple past 1.3 Past perfect continuous vs Past perfect simple 1.2 Telling a story – fables and short tales	1	1
6.	Future Continuous 1.1 to express an activity that will be in progress at a specific time in the future. E.g. Don't phone at 8.00 – I'll be having supper. 1.2 Events that are certain to happen naturally, in the future. E.g. We'll be flying at 30.000 feet –said by a pilot.	2	2
	Relative Clauses 1.2 Relative clauses which tell us what something or somebody is (i.e. defining relative clauses). E.g. A philatelist is a person who collects stamps which add extra information of secondary importance and could be left out of the sentence. E.g. Mr. Jenkins, who has written several books, spoke at the meeting last night.	1	1
	Limit versus Gradable Adjectives 1.2 to introduce limit adjectives to express strong meaning. E.g. The meat is delicious not the meet is very delicious. 1.1 To introduce gradable adjectives to express qualities that can exist in different strength. E.g. Maths is very difficult or Maths more difficult than physics.	2	2
7.	Future Perfect 1.1 to express an action that will be finished before a definite time in the future. E.g. I will have finished cooking before you get back.	2	2
	Third conditional 1.1 To express imaginary situations about the past 1.2 To express regret 1.3 To speculate events contrary to the present state a. To reprimand a person's faults.	2	2
	Should have done, should have been doing, wish 1.1 should have (done)/should have been (doing) to express advice, obligation, or criticism about a past action. E.g. You should have hit him/ you should have been watching the road. 26.1 Wish to say that we would like things to be different the way they are. E.g. We live in the country. I wish we lived in the city	1	1



8.	Get used to versus used to and to be used to 1.1 Getting used to, to express a process of change. E.g. I'm getting used to the climate.	1	1
	As versus like 1.1 as and like used in comparison 1.2 as used to state the role, job, or function of a person or a thing. 1.3 as used in a similar way as because to give the reason for something <i>a.</i> as used to talk about actions that take place at the same time	2	2
	Writing – simple sentences 1.2 Complex sentence writing 1.3 The concept of a paragraph <i>1.4</i> Paragraph writing	2	2
9.	The structure of a paragraph 1.2 Controlling idea 1.3 Supporting arguments / arguments 1.4 Analyzing the content of a paragraph	2	2
	Essay analysis I 1.3 Reading academic essays 1.4 The structure of an essay	1	2
	Essay analysis II 1.2 Identifying the thesis statement in an essay 1.3 Writing thesis statements for essays <i>1.4</i> Writing an argument about a topic	2	2
10.	Essay writing practice 1.2 Brainstorming 1.3 Taking notes for an essay 1.4 Writing an essay 1.5 Editing an essay 1.6 Proof-reading essays	2	2
	The concept of paraphrasing ideas 1.2 Reading newspaper articles and abstract papers 1.3 The procedures for paraphrasing an article or ideas 1.4 Paraphrasing techniques and approaches <i>1.1</i> Further practice on paraphrasing	2	2
	Citing or quoting techniques 1.1 Reading research papers 1.2 Taking notes of relevant points for citing or quoting <i>1.1</i> The APA style for citing and quoting authors and relevant bibliography.	1	2

11.	Relative pronouns 1.2 Defining relative clauses 1.3 Non-defining relative clauses 1.4 Using relative pronouns in context	1	1
	Phrasal Verbs. 1.3 Verb + a particle that have literal meaning. 1.1 Verb + a particle that have non-literal meaning	2	2
	Reading I 1.1 Micro skills – scanning and skimming 1.2 Comprehension – true and false 1.3 Multiple choice questions 1.4 Completing sentences with information from the text Information transfer	2	2
12.	Reading II 1.2 Reading and taking notes 1.3 Discussion about the topic 1.4 Debates	2	2
	Reading III 1.2 Gathering knowledge about current affairs 1.3 Learning about the subjects – mammals, reptiles, birds, fish and the environment 1.4 Scientific reading o Science fiction	2	2
	Expressing opinions 1.1 Agreement 1.2 Disagreement Neutral	1	1
13.	Discussion - topics 1.2 Simulated discussions 1.3 Debates about topics of common interest	2	2
	Comparisons 1.2 Superlative 1.3 As – as 1.4 The use of like <i>b.</i> Extremely – huge – hyper – super – enormous – vast	2	2
	Suffixation b. Prefixes c. Suffixes o Compound words	1	1
14.	Revision – Evaluations 1- 2 and 3 Final Exam	2	2
	Subtotais	80	70



	Total	150
--	-------	-----

6. Métodos de Ensino - Aprendizagem

A disciplina de Língua Inglesa inclui aulas teóricas que abordam as regras gramaticais, as estruturas discursivas e o universo linguístico e cultural do Inglês. As aulas práticas complementam a teoria e incluem a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos em situações reais de comunicação oral e escrita.

7. Métodos de Avaliação

Nesta disciplina os estudantes serão avaliados de acordo com o regulamento académico em vigor. Assim, prevê-se a realização de 2 testes escritos para avaliação das horas de contacto. Quanto as horas de estudo independente serão avaliadas com base em dois trabalhos escritos e uma apresentação oral. No fim dos emstre, todos os estudantes admitidos serão submetidos a um exame escrito

8 Língua de Ensino

- Inglesa

9. BIBLIOGRAFIA

BROWN, C.P. and Mullen, D.P. *English for Computer Science*. Oxford University Press. Oxford, 1984

CUNNINGHAM S and Moor P. *Cutting Edge Pre Intermediate English Course* Longman, Essex, 2003.

SOARS, J & L. *Headway. Pre-intermediate*. Oxford University Press, Oxford, 1989.

SOARS, J & L. *Headway. Intermediate*. Oxford University Press, Oxford, 1989.

SOARS, J & L. *Headway. Upper-intermediate*. Oxford University Press, Oxford, 1989.

SOARS, J & L. *Headway. Advance*. Oxford University Press, Oxford, 1989.

SOARS J & L. *The New Headway Upper-Intermediate the 3rd Edition – Workbook* Oxford University Press, Oxford 2003

10. O Docente



Todos os docentes formados na área do ensino da língua inglesa poderão leccionar esta disciplina. Docentes formados em outras áreas, tais como Literatura, Linguística, Didáctica poderão também leccionar a cadeira língua inglesa.



INTRODUÇÃO A LITERATURA

180



**Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes
Curso de Inglês**

Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Inglesa

Programa Temático

Disciplina – Introdução a Literatura

Código – **Tipo – Nuclear**
Nível – II **Ano – 2º ano**
Semestre – 3 **Créditos – 6=150 hrs (64 hrs de contacto; 86 hrs de estudo)**

1. Competências

- c. Distinguir o texto literário do texto não literário;
- d. Descrever as similaridades e diferenças da linguagem usada nos textos literário e não literário;
- e. Explicar as funções da linguagem nos textos literário e não literários.

2. Objectivos gerais

- a. Adquirir conhecimentos sobre a literatura na sua generalidade;
- b. Desenvolver capacidades de análise e compreensão de discurso de textos literários e não literários;
- c. Aplicar conhecimentos da literatura para o ensino da língua Inglesa...

4. Pré-requisitos

Nenhum

5. Conteúdos (plano temático)

Nº	Tema	Horas de contacto	Horas de estudo
1	Introduction to Literature	8	19.2

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definitions of Literature) ▪ Importance of Literature in ELT) 		
2	The Defining Features of Literature <ul style="list-style-type: none"> ▪ Language and Register) ▪ Identifying a particular Register) ▪ Register variation) 	12	19.2
3	Context Context and Register Context of situation Features of context The absence of specific context in poetry	8	19.2
4	Comparative Study of Participants in literary and non-literary texts The sender in literary text The sender in non-literary text The addresser in literary text The addresser in non-literary text The addressee in literary text The addressee in non-literary text The receiver in literary text The receiver in non-literary text	20	19.2
5	Functions of language in literary and non-literary texts The transactional, interactional and aesthetic functions The functions of literary texts compared to the functions of non-literary texts	16	19.2
	Subtotais	64	86
	Total	150	

2. Métodos de ensino – aprendizagem

A disciplina de Introdução aos Estudos Literários terá um carácter teórico e prático.

A parte teórica incluirá aulas expositivas do professor e seminários preparados pelos estudantes. Esta parte vai equipar os estudantes com conhecimentos básicos que possibilitam a distinção de textos literários e não literários os quais serão posteriormente aplicados na prática.

Nas aulas praticas, os estudantes irão fazer estudos comparativos dos elementos presentes no acto de comunicação num texto literário e não literário e serem capazes de distinguir os diferentes elementos.

3. Métodos de avaliação

Nesta disciplina prevê-se a realização de 2 (dois) testes para avaliação das horas de contacto. Em relação as horas de estudo independente os estudantes serão avaliados com base em 1 (um) trabalho escrito que se seguirá uma apresentação oral do mesmo. A avaliação final será um exame escrito, de acordo com o regulamento académico vigente.

4. Língua de ensino

- Inglês

5. Bibliografia

- BOOTH, W. *The Rhetoric of Fiction*. Australia. Penguin, 1997.
- BROWN, G.& YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge, CUP, 1983.
- BRUMFIT & CARTER. *Literature in Language Teaching*. Oxford, OUP, 1978.
- EAGLETON, T. *Literary Theory*. Oxford. Blackwell Publishers, 1979.
- GOWER & PEARSON. *Reading Literature*. Canada. Longman, 1986.
- LEECH & SHORT. *Style in Fiction*. London. Longman, 1981.
- LEECH, A. *Linguistic Guide to English Poetry*. UK. Longman, 1983.
- SHAW, V. *The Short Story*. London. Longman, 1984.
- WIDDOWSON, H. G. *Stylistics and the teaching of Literature*. UK. Longman, 1975.
- WIDDOWSON, H. G. *Practical Stylistics*. UK. Longman, 1977.

6. Docente

O docente desta cadeira provém do grupo de docentes da Literatura em Língua Inglesa.

LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA

187



**Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes
Curso de Inglês**

Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Inglesa

Programa Temático

Disciplina – Literatura em Língua Inglesa

Código –	Tipo – Nuclear
Nível – II	Ano – 2º ano
Semestre – 4	Créditos – 6 = 150 hrs (80 hrs de contacto; 70 hrs de estudo)

1. Competências

- a. Distinguir as características de contos e de romances;
- b. Descrever a estrutura dos contos, as características e efeitos de diferentes tipos de narração;
- c. Explicar os diferentes métodos de apresentação do discurso.

2. Objectivos gerais

- a. Adquirir conhecimentos sobre os elementos que constituem o conto literário;
- b. Desenvolver capacidades para analisar e compreender o discurso dos textos literários e não literários;
- c. Aplicar conhecimentos da literatura para o ensino da língua Inglesa.

3 Pré-requisitos

Introdução aos Estudos Literários

16. Conteúdos (plano temático)

Nº	Tema	Horas de Contacto	Horas de Estudo
1	<p>The short story</p> <p>This section focuses on the structure of short stories and the nature and presentation of characters in the short story. Students are expected to read at least 10 short stories from around the world, and to write a story of their own.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) The classic 'arc' structure of short stories is analysed, i.e. the constituents of the 'beginning' (introducing the protagonist, introducing conflict, etc.) 'middle' (ascending crises and climax, etc.) and 'end' (resolution of the initial conflict, etc.) of a story. b) The 'arc' structure is compared with different types of plot, and their effects are discussed. c) Story (the chronological sequence of events) and Plot (the sequence of events in the short story) are compared. The effects that can be achieved through sequencing events in different ways are discussed. d) Suspense and its effects are analysed. e) The nature of the Protagonist in the short story is discussed. f) The role of the Protagonist is compared with that of minor characters. g) Methods of presenting characters in a short story are analysed. h) The symbolism of the setting in the short story is analysed. i) The unity of 'effect' or 'function' of the short story is discussed, as well as the unity of setting, time, plot and theme. <p>17.</p>	24	21
2	<p><u>Comparing the short story and the novel</u></p> <p>In this section, the structure and effect of the short story is compared with that of the novel. The nature and presentation of characters is also compared. Students are expected to read at least three novels from around the</p>	12	9

	<p>world.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comparing the structure of the novel with that of the short story, focusing on: simple and complex plots; main and sub-plots; 'necessary' and 'unnecessary' events; b) Character development and suitability. c) 'Flat' and 'Round' characters. d) The role of the Protagonist/s and minor characters. e) Unity of effect in the short story in terms of unity of character, point of view, setting, time, plot and theme/message, compared with the novel. f) The general effect of the short story compared with that of the novel is discussed. 		
3	<p><u>Narration, Style and Dialogue in Prose Fiction</u></p> <p>This section focuses on the characteristics and effects of different types of narration and analyses some features of literary style and their effects. Literary dialogue is analysed by comparing it with genuine transcribed speech. Methods of presenting speech and thought in literature are discussed. Students will read numerous extracts from novels and stories and will be expected to produce their own stories and dialogues.</p> <p>Narration and Point of View</p> <ul style="list-style-type: none"> a) First person narration is compared with Third person narration. b) Subjective narration is compared with objective narration. c) Omniscient narration is compared with limited narration. d) Dramatized narration is compared with undramatized narration. e) Foregrounded narration is compared with backgrounded narration. 	24	22
4	<p>Style</p> <p>Features of a writer's style (focusing mainly on vocabulary, syntax and use of devices) are discussed and their effects are analysed.</p> <p>Speech presentation</p>	20	18

	Characteristics of genuine speech are discussed. Literary dialogue is compared with genuine transcribed speech. Different methods of presenting speech and thought acts in literature are presented and their effects are analysed: f) Free Direct Speech g) Direct Speech h) Mimetic Indirect Speech i) Indirect Paraphrase j) Narrative Report of Speech Act		
	Subtotais	80	70
	Total	150	

18. Métodos de ensino – aprendizagem

A disciplina de Literatura em Língua Inglesa terá um carácter teórico e prático.

A parte teórica incluirá aulas expositivas do professor e seminários preparados pelos estudantes. Os estudantes vão consolidar os conhecimentos básicos adquiridos no módulo anterior (Introdução aos Estudos Literários) na identificação e descrição de diferentes elementos presentes num discurso literário.

Nas aulas práticas, os estudantes irão fazer um estudo comparativo dos elementos presentes no discurso literário e serem capazes de explicar as suas funções.

19. Métodos de avaliação

Nesta disciplina prevê-se a realização de 2 testes escritos como avaliação das horas de contacto. Os estudantes deverão fazer 1 trabalho escrito seguido da sua apresentação oral do mesmo, coma forma de avaliação das horas de estudo independente.

20. Língua de ensino

- inglês

21. Bibliografia

- BOOTH, W. *The Rhetoric of Fiction*. London: Penguin, 1977.
 BROWN, G.& Yule, G. *Discourse Analysis*. Cambridge, CUP, 1983.
 BRUMFIT & Carter. *Literature in Language Teaching*. Oxford, OUP, 1978.
 CARTER, R. (ed.) *Literature and Language*. London: Allen and Unwin, 1982.

- CARTER, R. and Simpson, P. *Language, Discourse and Literature*. London: Routledge, 1989.
- EAGLETON, T. *Literary Theory*. Oxford. Blackwell Publishers, 1979.
- GOWER & PEARSON. *Reading Literature*. Canada. Longman, 1986.
- HASAN, S. *Spoken and Written Language*. Oxford: OUP, 1985.
- LEECH & Short. *Style in Fiction*. London. Longman, 1981.
- LEECH, A. *Linguistic Guide to English Poetry*. UK. Longman, 1983.
- SHAW, V. *The Short Story*. London. Longman, 1984.
- TOOLAN, M. *A Critical Linguistic Introduction*. Routledge, 1988.
- WIDDOWSON, H. G. *Stylistics and the teaching of Literature*. UK. Longman, 1975.
- WIDDOWSON, H. G. *Practical Stylistics*. UK. Longman, 1977.

22. Docente

Esta cadeira será leccionada por um docente da área de literatura.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTES)

Consentimento da Participação na Pesquisa: Para maiores de 18 anos

Eu,,
abaixo
assinado, concordo em participar do estudo intitulado **proposta de formação intercultural de professores de Inglês em nampula: os provérbios moçambicanos como *loci* político, linguístico e epistemológico**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Sónia Sara Cumbe**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.



Moçambique, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B

PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA APÓS A AÇÃO PADAGÓGICA INTERCULTURAL

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)</p> <p>FACULDADE DE LETRAS</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E</p> <p>LINGUÍSTICA</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS EM NAMPULA: OS PROVÉRBIOS MOÇAMBICANOS COMO LOCI POLÍTICO, LINGUÍSTICO E EPISTEMOLÓGICO

PESQUISADORA: Sónia Sara Cumbe

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Tânia Ferreira Rezende

GUIA DE ENTREVISTA (PARTICIPANTES)

1. Você pode falar um pouco sobre os provérbios usados nas aulas?
2. Você gostou dos provérbios? Porquê (não)?
3. Você viu alguma relação entre os provérbios e sua vida?
4. Houve alguma discrepância entre o que você havia compreendido sobre os provérbios e a interpretação da pesquisadora? Caso positivo, qual das interpretações melhor se enquadra no contexto moçambicano?
5. Consideras que as atividades propostas nas aulas te ajudaram a refletir sobre a tua própria identidade social e cultural? Caso positivo, Porquê?
6. Consideras que nas aulas em causa foram abordados aspectos socioculturais relacionados com a realidade moçambicana e inglesa?
7. Fala um pouco da presença de ambas as realidades na aula (inglesa e moçambicana).
8. Identifica os aspectos característicos das culturas bantu e inglesa abordados nas aulas.
9. Quais os benefícios do uso dos provérbios?

10. Como é que a intervenção intercultural ajudou no processo do esticamento do conhecer e da retomada de saberes?

11. Você usaria a abordagem intercultural em suas aulas? Porquê (não)?

Assinaturas:

Sônia Sara Gembe

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora e pesquisadora participante

APÊNDICE C

PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS Metáforas que Enlaçam Sabedoria sobre a Mulher Bantu Moçambicana

Documento acoplado à parte

Trata-se de um conhecimento autoral compartilhado resultante em um material pedagógico construído em conjunto com as turmas durante a pesquisa. Devido à dimensão e à natureza do material, que se configura como um livro, que pretendemos publicar, esse material está enviando à parte.