

Rafael Pedro

**PARA UMA PRÁTICA DE INTERCULTURALIDADE NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS,
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM MOÇAMBIQUE**

**O Método de Tradução do Conto Tradicional Macua, na 12^a
classe, na Escola Secundária de Nampula**

Mestrado em Educação/Currículo

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Convênio
com a Universidade Pedagógica – Moçambique
2006**

Rafael Pedro

**PARA UMA PRÁTICA DE INTERCULTURALIDADE NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS,
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM MOÇAMBIQUE**

**O Método de Tradução do Conto Tradicional Macua, na 12^a
classe, na Escola Secundária de Nampula**

Mestrado em Educação/Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação/Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Casali e a co-orientação do Prof. Dr. João Bonnet.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Convênio
com a Universidade Pedagógica – Moçambique
2006**

BANCA EXAMINADORA

Notas Prévias

1. A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convênio inter-institucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, e a Universidade Pedagógica de Moçambique.
2. A presente Dissertação foi escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa usada em Moçambique.

Dedicatória

Aos meus pais Pedro e Jacinta;

À Cremilde, minha esposa;

A todos os meus irmãos;

Aos professores de línguas estrangeiras, em particular do francês, em Moçambique.

Agradecimentos

O meu ímpar agradecimento vai para o Prof. Dr. Alípio Casali, meu professor e Supervisor da pesquisa, por ter aceite orientar esta Dissertação e pelos conselhos e sugestões que me deu. O seu admirável apoio, a sua constante disponibilidade, bem como o seu inesgotável encorajamento me foram bastante úteis;

Agradeço particularmente o Prof. Dr. João Bonnet, meu co-supervisor, pelo seu apoio e pela sua dedicação em todas as etapas do presente empreendimento;

O meu agradecimento é igualmente dirigido a todos os professores do Mestrado, pela sua ajuda técnica e pelo seu apoio moral;

A minha gratidão vai para todos os meus colegas do Mestrado, que, directa ou indirectamente, me ajudaram, ao longo de todo o trabalho;

Agradeço imensamente os jovens e adultos dos distritos de Nacala-Porto, Ilha de Moçambique, Nampula-Rapale e Ribáuè, pelo acolhimento que me proporcionaram e pela sua incomparável contribuição na formatação do objecto da presente pesquisa, através dos contos tradicionais por eles contados;

Exprimo a minha gratidão aos professores de Francês da escola secundária de Nampula, pelo seu dinamismo, pela sua disponibilidade, assim como, e sobretudo, pela sua inesquecível colaboração na construção da presente obra;

O meu pensamento de gratidão calorosa vai para os alunos da 12^a classe da escola secundária de Nampula, pela sua cooperação durante as minhas aulas de experimentação.

RESUMO

A língua francesa é uma das disciplinas do currículo nas escolas secundárias, e mesmo nas universidades, do território nacional moçambicano.

O programa do ensino-aprendizagem desta disciplina foi concebido num espaço sócio-cultural e geográfico que não coincide com o dos aprendizes moçambicanos. Está-se a falar da França e dos Franceses, que desenharam um manual, servindo de suporte pedagógico, no ensino secundário de Moçambique. Este manual traz informações que não espelham aquilo que constitui o saber familiar dos alunos.

O objectivo central do ensino e da aprendizagem do francês em Moçambique, no contexto escolar, é fazer com que os alunos tenham proficiência nessa língua, para poderem agir pronta e positivamente nas várias situações de vida escolar, universitária e outras. O aluno moçambicano deveria, portanto, ser capaz de ler, compreender, redigir enunciados, textos de carácter escolar, universitário e outros, no seu dia-a-dia, uma vez que existe vária bibliografia que recorre a autores franceses e/ou francófonos.

Esta pesquisa propõe o recurso do método da tradução do Conto Macua, como texto cultural, no processo de ensino-aprendizagem do francês, força motriz na significação cultural da aprendizagem e na aquisição de competência de comunicação.

A experimentação pedagógica do método e a entrevista aos professores de francês revelaram que os alunos podem possuir o domínio linguístico necessário para terminarem a 12^a classe com sucesso, nos exames de fim do ano.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Comunicativa, Conto Macua, Currículo, Ensino de Língua Francesa, Interculturalidade, Moçambique.

ABSTRACT

French language is one of the taught subjects, not only on the secondary school curriculum, but also at university, in Mozambique.

The syllabus of this subject has been designed with regard to a geographical and socio-cultural framework, which does not match with Mozambican learners. It is spoken about France and the French who designed the textbook, which is used as teaching material in the secondary school in Mozambique. This textbook bridges information, which is unfamiliar to Mozambican learners of French.

The aim of teaching and learning French in Mozambique, at school level, is to have learners achieve proficiency in this language in order for them to be able to communicate in various circumstances at school, university and elsewhere. The Mozambican learner, therefore, should be able to read, understand, write discourses related to school, university and elsewhere life, in his/her daily life, bearing in mind that most literature is in French.

This research employs the translation method of macua tale as a cultural text in the process of teaching and learning French, the driving force in the cultural signification of learning and in the acquisition of communicative competence.

The pedagogic experiment of this method and the interviews carried out teachers of French have revealed that learners can achieve linguistic competence necessary to be a successful grade 12 certificate holder in the final nation-wide examinations.

KEY-WORDS: Communicative approach, Macua Tale, Curriculum, French Language Teaching, Inter-culturally, Mozambique.

RESUMÉ

La langue française est l'une des disciplines du programme d'enseignement dans les écoles secondaires et même dans les universités, au Mozambique.

Le programme de l'enseignement-apprentissage de cette discipline a été conçu dans un espace socioculturel et géographique qui n'est pas le même des apprenants mozambicains. On parle de la France et des Français, qui ont fait un manuel, servant de support pédagogique, dans l'enseignement secondaire du Mozambique. Ce manuel apporte des informations qui ne constituent pas le miroir du savoir familial des élèves.

L'objectif central de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Mozambique, dans le contexte scolaire, est de faire en sorte que les élèves aient la compétence de communication en français, pour agir positivement dans des plusieurs situations de vie scolaire, universitaire et autres. L'élève mozambicain devrait, donc, être capable de lire, comprendre, rédiger des énoncés, des textes scolaires, universitaires et autres, dans son quotidien, étant donné qu'il y a beaucoup de bibliographie en français.

Cette étude propose le recours à la méthode de traduction du conte traditionnel macua, comme texte culturel, dans le processus de l'enseignement-apprentissage de français, force motrice dans la signification culturelle de l'apprentissage et dans l'acquisition de la compétence de communication.

L'expérimentation pédagogique et l'entretien aux enseignants de français ont montré que les élèves peuvent posséder la maîtrise linguistique nécessaire pour avoir leur diplôme de 12^{ème} classe, dans les examens de fin de l'année scolaire.

MOTS-CLÉ: Approche Communicative, Conte Macua, Curriculum, Enseignement de Langue Française, Interculturalité, Mozambique.

SUMÁRIO

Unidade	Página
INTRODUÇÃO	13
1. Contexto da Pesquisa	13
2. Motivações da Pesquisa	14
3. Justificativa e Fundamentação Teórica	19
4. Delimitação do Problema da Pesquisa	25
5. Objecto da Pesquisa	27
6. Objectivos da Pesquisa	27
6.1. <i>Objectivos gerais</i>	27
6.2. <i>Objectivos específicos</i>	27
7. Hipóteses	28
8. Referencial Teórico	29
9. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	30
10. Estrutura da Pesquisa	33
CAPÍTULO 1. ABORDAGEM CONCEPTUAL: CULTURA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE	35
1. 1. Cultura.....	37
1. 2. Multiculturalismo.....	40
1. 3. Interculturalidade	43
1. 4. A Interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: o caso do francês	44
1. 5. A METODOLOGIA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA	47
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DO SURGIMENTO DA METODOLOGIA «ABORDAGEM COMUNICATIVA».....	54
2. 1. Histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras	55
2. 2. Histórico do ensino do Francês Língua Estrangeira em Moçambique.....	57
2. 2. 1. Breve apresentação do território moçambicano	57
2. 2. 2. Resenha histórica do Ensino do FLE em Moçambique	60
2. 2. 3. A Didáctica do FLE e a realidade sócio cultural do Aluno Moçambicano	61
CAPÍTULO 3. RECOLHA DE DADOS.....	67
3. 1. Inquérito na Escola Secundária de Nampula	68
3. 1. 1. Apresentação do local do inquérito	68
3. 1. 2. Motivos da escolha da Escola, como terreno do inquérito	69
3. 1. 3. Objectivos da recolha de dados.....	70
3. 2. A Entrevista	71
3. 2. 1. Objectivos da entrevista	71
3. 2. 2. O Grupo Focal da entrevista	71
3. 2. 3. Apresentação do Grupo Focal da entrevista.....	72
3. 2. 4. O Processo da administração da entrevista com o Grupo Focal ...	75

3. 2. 5. O guião da entrevista	76
CAPÍTULO 4. O MÉTODO DA TRADUÇÃO E OS CONTOS TRADICIONAIS DE MOÇAMBIQUE	77
4.1. O método da tradução.....	78
4.1.1. Abordagem nocional do termo “tradução”.....	78
4.1. 2. Tipos de tradução	78
4.1. 3. O método da Tradução no processo de ensino-aprendizagem do FLE	79
4.1.4. O Método da Tradução e a Abordagem Comunicativa:uma possível articulação	82
4. 2. Os Contos Tradicionais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem do FLE	87
4. 2.1. Apresentação dos ContosTradicionais.....	88
4. 2. 2. Motivos da escolha dos contos	89
4. 2. 3. Competência linguística em FLE a partir de textos culturais dos Aprendizizes versus banho linguístico:um paradoxo?!.....	89
CAPÍTULO 5. EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÉTODO DA TRADUÇÃO	92
5. 1. Apresentação do Público Alvo da Experimentação.....	93
5. 2. Objectivos da Experimentação.....	94
5. 3 . Explanação Pedagógica do Método da Tradução dos Contos Tradicionais	95
5. 3. 1. A Observação.....	95
5. 3. 2. As fases da Observação	95
5. 4. Ficha Pedagógica	99
CAPÍTULO 6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	103
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES DIDÁCTICAS	118
BIBLIOGRAFIA	123
APÊNDICES	129
ANEXOS	172

SIGLAS

FLE Francês Língua Estrangeira

L1 Língua Materna

L2 Língua Segunda

LA Língua Alvo

UP Universidade Pedagógica

INTRODUÇÃO

1. Contexto da Pesquisa

O Sistema Moçambicano de Educação preconiza que as línguas estrangeiras devem fazer objecto de formação dos Moçambicanos. Ora, para além do inglês, uma dessas línguas é o francês.

O ensino das línguas estrangeiras inscreve-se, pois, como diz o Ministério de Educação de Moçambique (MINED)¹, *“no conjunto dum processo educativo e visa atingir os seus próprios objectivos de acordo com as finalidades do sistema”*.²

No tocante a este facto, torna necessário sobressaltar que o ensino das línguas estrangeiras, enfatizado pelo MINED, constitui um enxerto daquilo que são os objectivos preconizados pela instituição educacional acima mencionada, no concernente ao programa do Ensino Secundário Geral, mais concretamente do 2º Ciclo. Com efeito, de acordo com o próprio Ministério, este Ensino *“tenciona dar aos alunos uma formação global, essencialmente nos domínios das letras e das ciências”*.

Essa formação deve ser aquela que possa *“permitir um desenvolvimento da personalidade e das capacidades de cada aluno, a fim de o tornar capaz de desempenhar o seu papel no processo actual de desenvolvimento de Moçambique”* (ibid.).

O Ministério de Educação de Moçambique, levando a cabo a reintrodução³ do francês nas escolas secundárias, por volta de 1993/4, concebeu três objectivos fundamentais para o seu ensino-aprendizagem, que se circunscrevem em contribuir para uma melhor comunicação e um intercâmbio com o exterior, em

¹ O MINED (Ministério da Educação) passou a designar-se MEC (Ministério da Educação e Cultura) a partir de Fevereiro de 2005, como resultado das mudanças operadas pelo novo governo saído das eleições gerais de Dezembro de 2004.

² Vide in PROGRAMA DE FRANCÊS DO 2º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL, p. 1.

³ O ensino desta língua tinha sido interrompido logo após a independência nacional.

particular com os países africanos francófonos; providenciar o acesso ao saber, ao conhecimento técnico-científico, à cultura e literatura universais e contemporâneas; facilitar os estudos no ensino superior, sabendo que várias disciplinas recorrem a bibliografias nessa língua.⁴

Foi, com efeito, que, seguindo esse princípio, com o regresso dos primeiros professores formados em França, por volta de 1993, abriu em 1994 o Departamento de Francês da Universidade Pedagógica, órgão visando a formação de profissionais de Ensino de Francês, portanto de professores, dos quais faço parte.

É de notar que a formação de professores de francês ao nível da Universidade Pedagógica era, até em 1998, apenas ministrada em Maputo, capital do país. A partir de 1999 ela estendeu-se para Beira, com a abertura de um Departamento de Francês na UP desta cidade e desde 2002 o mesmo facto se consumou na UP-Delegação de Nampula.

2. Motivações da Pesquisa

O estudo que pretendo desencadear é resultado de reflexões que tenho tido, graças à minha experiência de formando e de profissional em francês, como língua estrangeira. Na verdade, durante a minha formação fui sensibilizado sobre a importância da abordagem comunicativa⁵ do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso concreto do francês. Um dos postulados mais importantes desta abordagem é a utilização de documentos autênticos culturais, portadores de informações não só linguísticas como também culturais.

Devo também dizer que a pesquisa do problema em estudo tem sua base na constatação por mim feita aquando dos meus contactos pedagógicos na escola secundária Josina Machel, em Maputo. Com efeito, o ensino-aprendizagem do francês aqui não acentuava o aspecto cultural. O conteúdo linguístico constituía a

⁴ Idem, p. 2.

⁵ Um dos autores que aborda estes princípios metodológicos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é E. BERARD, em bibliografia.

prática essencial das aulas de francês. O mesmo constatei na escola secundária de Nampula, onde tive a experiência de professor de FLE.

Outra razão que me parece capital é a que reside no facto de o “*Le Nouvel Espaces 1*”, manual em uso para as aulas de francês nas escolas secundárias moçambicanas do ensino secundário geral, não privilegiar o lado intercultural do processo pedagógico do FLE, interculturalidade essa que não é apenas relação França-Moçambique, mas e sobretudo uma interculturalidade vista na perspectiva de convivência entre os alunos culturalmente heterogêneos.

Os objectivos preconizados pelo MINED não fogem da regra dos que são apresentados por BERTRAND (apud D. COSTE 1980:20). Conforme este autor, a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola tem quatro objectivos, a saber:

Um objectivo prático, que levaria o aluno a comunicar-se em língua estrangeira;

Um objectivo cultural, que permitiria o aluno a descobrir na literatura e na civilização, a cultura da sociedade da língua em aprendizagem;

Um objectivo educativo ou formativo, que favoreceria a formação da personalidade, desenvolvendo, assim, as capacidades intelectuais do aluno;

Um objectivo político, que proporcionaria ao país uma posição favorável nas suas relações com os países francófonos, favorecendo a comunicação, a paz, a compreensão, a amizade.

Como se pode depreender da complementariedade destes objectivos traçados pelo MINED e por BERTRAND, não aparece, ou aparece de maneira não clara, nem concisa, que o aluno deve ser sensibilizado à compreensão e ao domínio do francês também partindo de aspectos que retracem a sua cultura. O *providenciar o acesso (...) à cultura e literatura universais e contemporâneas* apresentados pelo MINED não estará a *negligenciar* esta componente cultural do aprendiz moçambicano de francês ?

Aliás, se se questionar nos seguintes termos: que didáctica do Francês Língua Estrangeira pôr em acção nas escolas secundárias moçambicanas, qual ou quais

seria(m) a(s) possível(possíveis) resposta(s) ? Na minha óptica, para além de outras, duas respostas a dar a esta *magna* pergunta mereceriam ser alistadas: uma é a que sabiamente já foi adiantada pelo MINED, que é a de *providenciar ao aluno o acesso ao saber, ao conhecimento técnico-científico*; a outra, a que me parece não conter nas asserções da política linguística nacional, seria: uma didáctica que não pudesse apenas diminuir ou mesmo erradicar a pobreza intelectual do aluno moçambicano, como também aquela que procurasse responder à realidade socio-cultural deste aluno. É preciso considerar que o complemento destas duas asserções de visão didáctica deve ter em conta o facto de desenvolvimento pessoal, familiar e nacional do aluno, desejos estes que possuem alicerces na vontade política nacional, no concernente ao porque da formação dos moçambicanos.

O “providenciar o acesso ao saber...” evidenciado pelo MINED pressupõe um desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Parece-me atractivo se a esta asserção o Ministério Nacional de Educação acrescentasse que este ensino deve permitir que os alunos sejam imbuídos na formação da sua cidadania, através de convivências interculturais. Moçambique é uma nação multicultural, que não teve ainda oportunidade histórica suficiente (se teve, ainda não houve políticas que cuidassem disso) – 30 anos de independência – de proporcionar a seus jovens chances escolares de conhecerem melhor e mais sistematicamente sua própria diversidade cultural. Assim sendo, seria um contrasenso proporcionar-lhes o conhecimento melhor de outra cultura nacional, em ocorrência a francesa, do que das suas próprias.

Ademais, pelo mesmo princípio cultural, caberia utilizar-se, antes que apenas documentos culturais e civilizacionais franceses, documentos de outros países africanos francófonos.

Na verdade, o aluno moçambicano descobre que afinal ele pode falar o francês a partir do próprio mundo vivido por si, quer dizer de aspectos que o rodeiam, de documentos, de literatura da sua própria sociedade e cultura.

A este propósito, MOIRAND (1981:38) escreve que *“ensinar a comunicar em língua estrangeira é (...) utilizar documentos autênticos que tenham em vista fazer falar o aluno para assegurar-se que ele compreendeu ou que ele sabe dizer na língua estrangeira aquilo que ele já sabia dizer na sua língua materna”*⁶.

Aliás, como diz COMENIUS (1649), é necessário que todos sejam educados para uma cultura não vistosa mas verdadeira, não superficial mas sólida, de tal sorte que o homem, como animal racional, seja guiado por sua própria razão e não pela de outrem e se habitue não só a ler e a entender nos livros as opiniões alheias e a guardá-las de cor e a recitá-las, mas a penetrar por si mesmo na raíz das coisas e delas extrair autêntico conhecimento e utilidade.

Ao me envolver nesta pesquisa, pretendo apenas contribuir em novas práticas, trazer uma nova dimensão do ensino-aprendizagem do Francês, como língua estrangeira.

Para tal, espero que a presente pesquisa possa pautar pela *verificabilidade empírica e plausibilidade teórica*.⁷ Com efeito, com o presente trabalho, espero produzir um conhecimento válido, quer no contexto local, quer no universal, sobretudo no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras.

Parafraseando MOIRAND (idem:33), na procura da compreensão do desenrolar de todo tipo de formação/ensino-aprendizagem, direi que para fazer adquirir aos aprendizes em língua estrangeira a capacidade de produzir e de interpretar discursos apropriados às situações de comunicação nas quais eles se encontrarão um dia a participar, é preciso inquietar-se e perguntar-se sobre como esses discursos funcionam.

O problema que aqui coloco para uma análise crítica que desembocará numa possível solução pode parecer ou mesmo ser menos urgente, mas estou convencido que ele não é menos importante.

⁶ Livre tradução feita pelo pesquisador.

⁷ Como dizia A. CASALI, no Seminário sobre a formação do Corpo Docente da Universidade Pedagógica, Nampula, Outubro de 2003.

A escola é vista como sendo uma instituição que exerce vigilância epistemológica. Ela é vigilante em relação aos saberes, em relação aos valores que venham da tradição, bem como dos valores que venham do universo global. O que pretendo trazer com este trabalho é não só uma revolução metodológica, que consiste em ter em alcance novos manuais, fora do *Le Nouvel Espaces 1*, como também uma revolução epistemológica, que permitirá ao professor de francês ser “criador”, ter iniciativas, pela crítica, de “construir” outros suportes pedagógicos, a partir de referenciais socioculturais dos aprendizes moçambicanos.

Não se trata de basear-se apenas em documentos locais, por uma questão de simples “pureza cultural”, mas é que isto vai permitir, pela compreensão do referencial que se estiver a tratar, um desenvolvimento pessoal, familiar e até nacional sustentáveis, que permite, por sua vez, uma convivência com o global. Aliás, é isto que é desejado pela vontade da política educacional do país – combate da pobreza absoluta, que vai desde à erradicação do analfabetismo até à edificação de “elites” culturais e científicas.

A língua francesa em Moçambique deve ser compreendida como um elemento “não alienador” culturalmente, mas com a função de um complemento na formação integral dos aprendizes. Nesta ordem de idéias, ela deveria ser falada pelos aprendizes *in loco* e *per locum*, por um lado, e, por outro, permitir que o moçambicano seja “acolhido” no mundo francófono e francês, nos quais ele pode comunicar-se de diversas maneiras com esses mundos.

Como dizia CORTELLA (2003) um dos produtos ideais da cultura são os valores por nós criados [...], pois quando os inventamos, estruturamos uma hierarquia para as coisas e acontecimentos, de modo a estabelecer uma ordem na qual tudo se localize e encontre seu lugar apropriado.

O autor continua dizendo que

o mundo construído por nós é o nosso lugar; precisamos nele nos situar, procurando uma condição mais harmoniosa e menos próxima da

incompreensão e do caos [...]. Os valores que criamos produzem uma moldagem em nossa existência individual e colectiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-nos em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que dê forma aos nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos)(ibid.:46).

O manejo pedagógico de um texto cultural dos aprendizes permite o desbloqueio desta incompreensão e deste caos situados no apenas exploração de documentos franceses, na sala de aulas. A produção de textos, através do método da tradução, pelos alunos constitui um valor criado. Este valor, resultado de um trabalho de reflexão pessoal e colectiva, molda a existência individual e social dos alunos, levando com que os aprendizes se redescubram na sua cultura e se situem em relação a *outras* culturas.

3. Justificativa e Fundamentação Teórica

Se a educação nacional moçambicana preconiza que as línguas estrangeiras devem fazer parte da formação dos moçambicanos, sendo o francês uma delas, então encontro razão para pesquisar eventuais problemas que possam suscitar em volta do ensino-aprendizagem desta língua.

Vários didácticos debruçaram-se sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras baseado na sua vertente sócio-cultural, como meio eficaz para a aquisição de competência de comunicação, por parte do aluno. O referencial socio-cultural, que adequa ao conto tradicional de Moçambique, pode, de facto, ser entendido como *matériaux sociaux* (materiais sociais) – a expressão é de GALISSON (1980:124).

A isto pode-se acrescentar a ideia de que estes documentos constituem uma arte, entendida como “sistema cultural” (GEERTZ, 2003:142), pois eles significam tanto para os povos. Desta maneira, neles e a partir deles, as comunidades “descrevem, analisam, comparam, julgam, classificam; elaboram teorias sobre criatividade, forma, percepção, função social. Caracterizam a arte como uma

linguagem, uma estrutura, um sistema, um ato, um símbolo, um padrão de sentimento”.

Com os contos tradicionais, como documentos fazendo parte integrante da arte dos povos, os indivíduos, nos seus grupos sociais, *“buscam metáforas científicas, espirituais, tecnológicas, políticas”* (id.:143).

Igualmente MONTELLE(1996:7), falando a respeito da dimensão sócio-cultural de contos, considera que estes, pelo menos nas sociedades africanas, acontecendo cultural e tradicionalmente na oralidade, são contados dos mais velhos aos mais novos, para que esses se integrem na sociedade onde pertencem. MONTELLE continua dizendo que apesar de o conto ser uma narração de acontecimentos fictícios, ele reivindica com força a investigação e a sabedoria.

Com efeito, o conto pode suscitar no aluno funções tão importantes como a compreensão, a imaginação; actividades narrativas, como contar um acontecimento no passado, no presente; actividades explicativo-argumentativas, pela explicação e argumentação das lições contidas no conto; pode desenvolver no aluno actividades languageiras, a saber o funcionamento da língua (léxico, morfologia, sintaxe); pode suscitar igualmente actividades de socialização, tais como a participação, a integração, as trocas e a comunhão de um projecto social. O conto tradicional vai permitir que o aluno mergulhe-se na partilha do património cultural da sociedade em que ele se insere e da partilha entre o seu património cultural e o do *outro*.

Nesta ordem de idéias acredito que seja capital empreender um estudo em torno da problemática em análise. Com efeito, o recurso do referencial socio-cultural do aluno moçambicano no processo de ensino-aprendizagem do francês, negligenciado pelos objectivos apresentados pela Educação Nacional e pelos conteúdos do Le Nouvel Espaces 1, suponho que contribuiria para a aquisição de uma mais ampla competência de comunicação nesta língua.

Uma aprendizagem se efectiva na actividade do aluno. O aluno aprende quando ele é activo, isto é, quando ele “faz” e não quando apenas ele “vê” o que já foi

feito. Com a tradução do conto tradicional para o francês e, depois para o português, o aluno moçambicano poderá ser conduzido à aprendizagem significativa desse FLE.

A aprendizagem culturalmente significativa que penso ser concretizada por parte do aluno-aprendiz, através da utilização de documentos culturais e civilizacionais deste pode traduzir-se num conjunto de esforços que visem melhorar a aprendizagem “corrente” do francês.

Nestes termos, TORRES (2001) considera que o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no acto de conhecer.

Ao desencadear esta pesquisa, e procurando estar de acordo com os novos desenhos curriculares da educação moçambicana, vislumbro outros caminhos do “ser e estar” do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do francês, em Moçambique. Assim, esses caminhos deverão alongar-se não mais *“na concepção bancária da educação, na qual o educador exerce sempre um papel activo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva”* (FREIRE, 1970).

Como professor e educador, pretendo considerar que um educador deveria subjectivar o objectivo. Isto quer dizer que ele não seria apenas um técnico executor do que está previsto, mas pautaria pela realizabilidade disso, em função do contexto em que ele se encontra. Portanto, ele deveria se munir de um olhar epistemológico e ético, durante o processo educativo. O currículo escolar deveria ser compreendido como todo um processo de acção, de prática dentro da escola e o que se passa na sociedade.

O currículo do ensino da língua francesa nas escolas secundárias de Moçambique deveria também, nessas escolas, agir em conformidade com a realidade cultural dos aprendizes. Com efeito, a cultura é uma boa razão para fazer algo na escola.

A prática da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem proposta neste trabalho representa um tema relevante para o território moçambicano. Com efeito, há um aspecto particular na história recente de Moçambique pós-independente. Logo após a independência, a temática cultural foi relegada a favor dos objectivos políticos. Aliás, mais que relegada foi evitada por se achar como sendo ameaçadora para os objectivos de paz e unidade nacional. Entretanto, hoje, em compensação a cultura mostra-se como sendo um tema pertinente, oportuno e de largo alcance e importância nos *curricula* escolares.

A temática cultural abraça o princípio de educação para cidadania, de que Moçambique não é opositor, mas, sim, acolhedor.

Parafraseando GIROUX e SIMON (apud MOREIRA e SILVA, 1999) considero que efectivamente a cultura dos aprendizes representa um contraditório terreno de luta e um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência do aluno. Ela encontra-se patente no quotidiano e é apropriada pelos alunos, ajudando-os a validar as suas vozes e experiências, local e universalmente.

De facto, e delineando as opiniões do autor acima citado, a escola encontra-se como sendo um território de luta e que o processo pedagógico é uma forma de política cultural. Daí que pode-se afirmar que as escolas, como formas sociais, ampliam as capacidades humanas com o intuito de habilitar os aprendizes na formação de suas próprias subjectividades.

A cultura moçambicana pode olhar para o universalismo, para a sua sobrevivência no contexto global, mas nunca dar costas a si própria, porque é isso que é seu, é isso que a identifica. Não se pode deixar continuamente dilacerada. Moçambique deve estar em medida de estabelecer um equilíbrio entre o tradicional/local e o moderno/ocidental/universal. É preciso, portanto, um diálogo entre a cultura local e a universal.

Nesta ordem de idéias SILVA (id.) postula que na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um facto, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea recusa-se a descrever simplesmente ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tão-pouco é um facto ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional-histórico e discursivo - de construção da diferença.

O aluno-sujeito aprendiz tem a significação do mundo a partir das suas representações culturais. Ele não é apenas um receptor do que vem, da objectividade, mas também constrói conhecimentos a partir de significados do seu mundo subjectivo. É necessário que o modo de pensar do aluno não seja apenas passivo.

A escola deve permitir que o aluno “devolva” o que se lhe transmitiu, sem que haja necessariamente uma invasão cultural, epistemológica, social. O professor não deveria cobrar do aluno que este último reproduza identidades.

A escola e o conhecimento são menos um processo de transmissão de saberes. Eles passam necessariamente por todo um conjunto de viabilidades que permitam a construção social, sendo, por isso, do interesse do aluno. SILVA (1999) considera que uma perspectiva curricular inspirada no programa da Nova Sociologia de Educação (NSE) procuraria construir um currículo que reflectisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes [...] um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na ideia de construção social.

Considerando que uma das concepções de implantação de um sistema nacional de educação por um determinado Estado é, de acordo com Durkheim, a manutenção da coesão social, então a escola deveria pautar por esta coesão. O Estado, na concepção de um plano educativo, neste caso de um plano para o

ensino e a aprendizagem do FLE, deveria favorecer a articulação moral, ou orgânica, e a coesão social, ou seja, articulação orgânica. A escola deveria ser, portanto, o principal elemento que estabelece a coesão orgânica através da coesão social.

À estas asserções torna-se valioso acrescentar que os indivíduos não são determinados apenas por relações económicas. É também, e talvez sobretudo, a bagagem cultural que tem lugar na reacção em relação ao conhecimento, à educação dos indivíduos. Os indivíduos, professores e alunos, (e talvez a sociedade em geral), tomam posições, contestam conhecimento, reelaboram o conhecimento em função da sua bagagem cultural, de acordo com os seus interesses culturais, económicos e políticos. Portanto, a escola é um lugar de conflito social, e é isto que caracteriza o currículo.

A descoberta do “eu” e o ser capaz de tomar posicionamento em relação ao outro, através da pedagogia do FLE baseada em documentos culturais moçambicanos tem a ver com o facto de que esse processo pedagógico é um projecto educacional. Esse projecto educacional, implantado e implementado pela Educação Nacional, para o seu desenvolvimento, depende da heterogeneidade.

Para um desenvolvimento de uma identidade nacional é preciso fazer combinar os desenvolvimentos, os saberes locais, que são diversos. Isto pode ser caminho de um bom desenvolvimento da cultura e da história, portanto da vida do território nacional moçambicano. A evitar seria pautar-se somente pela homogeneidade, uma tendência hoje da cultura de mercado, da globalização.

Aliás mesmo CHARLOT (2001:61) diz que *o “saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...], pode entrar na ordem do objecto e tornar-se, então, um produto comunicável, uma informação disponível para outrem”*.

Para CHARLOT (2001) não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. Portanto, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], da relação desse

sujeito com os outros, que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber.

Assim, os alunos levados a manipular um material pedagógico por eles interpretável estão na medida de reencontrarem-se consigo mesmos e de reencontrar as relações familiares e sociais a que pertencem.

4. Delimitação do Problema da Pesquisa

O presente trabalho circunscreve-se na preocupação de trazer um outro olhar para aquilo que é o processo de ensino-aprendizagem do FLE, nas escolas secundárias de Moçambique.

A problematização provocada mais acima com a pergunta de reflexão “que didáctica do FLE pôr em acção nas escolas secundárias de Moçambique” me ajudará a melhor apresentar o problema da pesquisa em foco.

Com efeito, não é negativo que o aluno moçambicano seja sensibilizado aos saberes orientados para a cultura e civilização ocidentais ou universais, no caso concreto francesas.

Na verdade, *“não se trata de transformar a escola num instrumento privilegiado para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de interacção entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas da cientificidade”* (INDE/MINED, 2003:13). Entretanto, nota-se, no manual servindo de suporte para o processo de ensino-aprendizagem do francês, bem como nos objectivos preconizados pelo MINED, ausência de referenciais locais, naturalmente do conhecimento do aprendiz, que possam, na minha óptica, impulsioná-lo ao domínio linguístico e comunicacional do francês. Fala-se da *Tour Eiffel*, de *Champs Élysées*..., trata-se de textos espelhando a França e os Franceses (não é mau). Aliás mesmo os exames vindos do MINED trazem textos cujas informações são frequentemente de carácter universal ou mesmo do contexto francês.

A continuar-se apenas com a “tradicional” didáctica do FLE, nas escolas de Moçambique, os alunos-aprendizes encontrar-se-ão numa situação de aprendizagem “receptiva”, (talvés não seja verdadeiramente aprendizagem). Este tipo de aprendizagem, baseado nos teores de simples assimilação do conhecimento cultural e civilizacional externo pode, como já referi, constituir um entrave para uma aprendizagem culturalmente significativa, por parte do aluno. A esse respeito ASSMANN (2003) considera que o conhecimento não é recebido passivamente, através dos sentidos ou por transmissão, mas é algo construído pelo sujeito cognoscente e que a função da cognição é adaptativa e está a serviço da organização do mundo experiencial do sujeito, e não da descoberta de uma realidade ontológica objectiva.

Tendo em conta o referido, o problema traz o seu enfoque nos seguintes termos: Ausência de uma didáctica do FLE assente na realidade sócio-cultural do aluno moçambicano, que possa contribuir para uma aprendizagem culturalmente significativa, por parte deste mesmo aluno.

É que, de acordo com CHARLOT (2000:67)

aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende.

Presumo que o problema da pesquisa aqui levantado não se refira às minhas percepções pessoais, em tanto que um simples juízo de valores, mas que ele contenha fatos empíricos, sendo, portanto, possível de ser solucionado, de maneira a que essas soluções possam dar uma outra côr ao processo de ensino-aprendizagem do FLE, no território nacional moçambicano.

A delimitação sócio-geográfica do problema do estudo em questão acontece não só em função do facto de que é nessa área social e geográfica em que o

pesquisador se insere e que é do seu conhecimento, pelo seu vivido, mas também ela está em estreita relação com os meios disponíveis para a sua investigação.

5. Objecto da Pesquisa

Constitui objecto desta pesquisa o referencial sócio-cultural do aluno moçambicano do Ensino Secundário Geral⁸, em foco o conto tradicional, e a possibilidade de implicação do método de tradução deste documento, no processo da aprendizagem do francês.

6. Objectivos da Pesquisa

6. 1. Objectivo geral

O objectivo geral da presente pesquisa circunscreve-se em:

Propôr o uso do referencial sócio-cultural do aluno moçambicano, aprendiz do francês, como língua estrangeira, mais especificamente o conto tradicional, para, com a sua potencialidade linguístico-cultural, proporcionar um ensino e uma aprendizagem culturalmente significativos para esse mesmo aluno, a partir do método de tradução deste mesmo conto, como maneira de prática de interculturalidade no seio dos aprendizes.

6. 2. Objectivos específicos

1. Identificar no conto tradicional e desenvolver com ele, como documento cultural, as seguintes qualidades:

- *comunicacionais*, a saber: falar do passado e do presente, contar um acontecimento, perguntar algo à alguém, pedir e prestar informações e esclarecimentos, concordar e discordar com uma opinião, exprimir uma opinião etc.;

⁸ É ensino geral o que não inclui a componente técnica: electricidade, contabilidade, serralharia, mecânica etc.

- *linguísticas (fonéticas, morfo-sintáticas, gramaticais, lexicais)* a saber: verbos no presente, no imperfeito, no pretérito perfeito do indicativo, substantivos, pronomes; expressões utilizadas para contar um conto ou outro acontecimento do passado em francês, como “il était une fois”, “une fois”, “un jour”, “un certain jour”, “quand” etc relacionando com as do português “era uma vez”, “uma vez”, “um dia”, “um certo dia” ou com as do macua “akhumale”, “yaari”, “ari”, “nihiku nimosa” etc.

- *socio-culturais (interculturais)* a saber: o ser capaz de situar-se na sua cultura, ao mesmo tempo que descobre e compreende aspectos culturais do *outro*;

- *interdisciplinares*, como a própria tradução; situar geograficamente um acontecimento; falar de astros; falar da história de uma sociedade; fazer abordagens biológicas, falando de animais e plantas; falar da saúde, da música etc, que possam responder positivamente ao objectivo geral e às hipóteses deste trabalho, de modo a permitir um uso pedagógico deste tipo de documentos.

2. A partir dos resultados obtidos da pesquisa, propôr um elenco de contos macua, que, vertidos para o francês e, depois traduzidos para o português, em cujo acto da versão e da tradução desenvolver-se-á a prática de interculturalidade no seio dos alunos, sejam capazes de impulsionar o aprendiz na aquisição de competência de comunicação, em francês língua estrangeira.

7. Hipóteses

1. A tradução de documentos culturais provoca nos alunos trocas comunicativas intersubjectivas e espontâneas. Isto pode ser possível por causa da diversidade de compreensão e da mesma tradução de uma palavra, uma frase, pelos alunos sócio culturalmente heterogêneos, por um lado; e na medida em que esses documentos contêm, geralmente, factos culturais, que constituem, para uns, um choque cultural, por outro lado. A título de exemplo, pode-se observar o seguinte: o incesto, facto cultural, evocado no conto tradicional macua “O homem e a sua filha” (PEDRO, 2002:55) representa um choque cultural para o povo moçambicano, em geral, e para o povo macua, na sua maioria, em particular.

2. A tradução do conto tradicional estabelece vínculos vivos entre a cultura da sociedade da língua em aprendizagem e a raiz cultural do aluno.

8. Referencial Teórico

A tendência teórica da minha pesquisa declina-se nos diversos autores de que me servi para esboçar uma linha crítica do problema que me proponho pesquisar.

Assim orientei-me em DE CARLO (1998), a respeito do intercultural no ensino de línguas estrangeiras; ZARATE (1983), ao considerar que é necessário objectivar a relação entre cultura materna e cultura estrangeira, (1984), a propósito da educação da percepção intercultural, LEONI (1994), no tocante às trocas escolares, o que chamou de “entre si e o outro”.

De facto, os autores que constituíram guia de reflexão para o corpo da presente pesquisa convergem num ponto, que é o de considerar aquilo que é cultural do aluno, no processo educativo.

DE CARLO, por exemplo, refere que a aprendizagem de uma língua estrangeira e a aquisição de uma competência de comunicação assentam-se num processo de socialização, tendo em conta a aquisição da língua materna e das noções, conceitos, atitudes e valores adoptados pelo aprendiz no seio da sociedade de origem e mais particularmente do seu meio social.

Para ela, o ponto de partida deveria ser a identidade do aluno, uma vez que pela descoberta da sua cultura, este aluno será conduzido a compreender os mecanismos de pertença à toda a cultura. Enquanto o aluno tiver consciência dos critérios implícitos de classificação da sua própria cultura, mais capaz ele será de objectivar os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira.

O objectivo desta abordagem não é apenas pragmático, que consiste em oferecer aos alunos meios para organizarem o seu discurso de maneira coerente e interagir com os estrangeiros, mas também formativo, que significa desenvolver um sentimento de relatividade das suas próprias certezas, o qual ajuda o aluno a

filtrar as ambiguidades de situações e de conceitos pertencentes à cultura diferente.

Uma educação intercultural seria aquela que levaria os alunos a dominar a insegurança causada pelo desconhecido e a conduzi-los a generalizar as experiências de contacto com a cultura estrangeira, sem no entanto cair nos erros de estereótipos.

LEONI, por sua vez, considera que as trocas escolares nascem da vontade e da opção ideológicas que pressupõem que o conhecimento directo de outras artes de fazer e de dizer permite conhecer melhor e compreender melhor ao mesmo tempo a sua própria cultura e a dos outros.

Portanto, não sendo de maneira totalmente abrangente, os autores que apresentei e mais os que aqui não pude indicar constituíram o meu *mapa* (McCOTTER, apud IVALA, 2002:23), quer dizer o meu referencial teórico para fazer um estudo crítico dos dados que recolhi, com o intuito de fornecer uma luz crítica sobre o problema em pesquisa.

9. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Na pesquisa do problema e do objecto, propus-me em seguir os seguintes procedimentos: numa primeira fase, lancei-me na recolha de dados bibliográficos, evidentemente relacionados com o presente trabalho;

A seguir, entrevistei indivíduos idosos do povo macua da Província de Nampula, com o intuito de encontrar deles o valor cultural e a importância pedagógica dos contos tradicionais;

Depois, pedi aos indivíduos entrevistados para contarem oralmente alguns contos por eles conhecidos;

É preciso sobressaltar que a metodologia da recolha dos contos tradicionais no seio das populações da Província de Nampula, utilizada para a presente

pesquisa, faz com que este trabalho tenha um carácter antropológico-cultural, ao mesmo tempo que os contos recolhidos transportam consigo conteúdos linguísticos.

Em seguida, transcrevi em macua os contos contados pela comunidade dos indivíduos contadores.

Depois, selecionei, dentre os contos contados pelos indivíduos em foco e transcritos por mim, cinco (5) contos tradicionais, que transportam consigo características linguística, cultural, didáctico-pedagógica, exploráveis numa turma de francês.

Numa fase seguinte, verti do macua para o francês, juntamente com os 4 professores de francês da escola secundária de Nampula, os 5 contos tradicionais.

Sob teor de uma pesquisa-intervenção (ou pesquisa-acção), planifiquei uma aula, com os professores, a partir do método em descrição e em análise.

Como aula-exemplar, e primeira fase de experimentação, explorei pedagogicamente um dos cinco contos seleccionados. A aula-exemplar foi orientada aos 4 professores, a qual eles tiveram a oportunidade de observar. É preciso salientar que esta aula teve como objectivo testar com os professores a validade do método de ensino-aprendizagem em proposta neste trabalho, por um lado, e trazer uma outra oficina de formação dos professores, por outro. Tradicionalmente a formação ou capacitação dos professores acontece em momentos e ambientes extra-aulas. Aqui, os professores puderam eles mesmos construir uma aula, através de um método de ensino-aprendizagem. Aqui eles se formaram, se reciclaram. Na verdade, na planificação e na aula-experimental conjunta, pude-se viver momentos de interação social, didáctico-pedagógica, bem como de formação dos professores.

Depois desta fase, distribuí os 4 contos restantes aos 4 professores, para estes poderem fazer as suas aulas, servindo-se da experiência construída e adquirida por nós.

Seguidamente, observei as aulas dadas pelos professores, nas suas respectivas turmas, a título de experimentação propriamente dita, para tirar conclusões atinentes ao que esta pesquisa postulou como objectivo geral e como hipóteses maiores;

Os contos tradicionais por mim seleccionados para o seu uso pedagógico, através do método de tradução, com a sua possível riqueza linguístico-cultural, provocaram maior discussão ou trocas comunicativas intersubjectivas e espontâneas, no seio dos alunos. Isto permite afirmar que o método de tradução destes documentos no ensino-aprendizagem do FLE proposto neste trabalho criou momentos e espaços vivos onde se efectuaram verdadeiras convivências culturais, na medida em que se aprendia o francês.

Depois, uma entrevista foi dirigida aos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do FLE, abrangidos pelo processo da experimentação e da observação pedagógicas dos documentos culturais. Os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem foram entrevistados para fornecerem suas eventuais sugestões de aprimoramento, seus comentários, sua análise, sua apreciação em torno da exploração pedagógica já havida.

Por fim, apresentei a proposta de possíveis soluções que possam colmatar o problema que reside neste processo de ensino-aprendizagem do FLE nas escolas secundárias de Moçambique, partidas do uso do método de tradução dos contos e/ou de outros documentos culturais da sociedade africana, em geral, e da moçambicana, em particular.

Para responder à problemática tal como se apresenta, esbocei uma linha analítica dos conceitos que considero estarem estreitamente ligados com o estudo em questão. Assim, neste momento, propus-se a fazer uma abordagem conceptual dos termos “cultura”, “multiculturalismo”, “interculturalidade”, os quais constituem

luz da presente pesquisa. O tratamento destas noções ajudou-me a melhor delimitar o objecto da pesquisa em foco. Essa abordagem é apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

10. Estrutura da Pesquisa

A presente pesquisa compreende seis capítulos. O primeiro capítulo, precedido de uma introdução, faz uma abordagem nocional dos conceitos achados pertinentes e como espelho da mesma pesquisa: cultura, multiculturalismo e interculturalidade;

O segundo capítulo deste trabalho aborda a questão do contexto do surgimento da metodologia da Abordagem Comunicativa, trazendo os principais postulados desta metodologia de ensino-aprendizagem. Aqui se analisa o aspecto da interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente do francês. Nesta parte também se estuda o histórico do ensino-aprendizagem do FLE em Moçambique, onde se apresenta, de maneira sucinta, o território moçambicano. A segunda parte termina com alguns teores sobre a Didáctica do FLE e a realidade sócio cultural do aluno moçambicano, aprendiz do francês;

No terceiro capítulo vem a recolha de dados, sob forma de entrevista com os professores de francês da escola secundária de Nampula, como instrumentos da pesquisa.

O estudo da metodologia da tradução e dos contos tradicionais de Moçambique, que aborda a questão da tradução no EA do FLE bem como da articulação entre o método da tradução e a abordagem comunicativa constituem elementos do quarto capítulo.

A experimentação e a observação pedagógicas do método da tradução dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas da 12ª classe na escola secundária de Nampula, incluindo a ficha pedagógica proposta para essa experimentação figuram no quinto capítulo.

A análise dos dados-aulas experimentais bem como da entrevista aos professores e aos indivíduos contadores, a conclusão e as recomendações didáticas aparecem como aspectos que dão termo ao sexto e último capítulo do presente trabalho.

Esboçada a apresentação da pesquisa, resta avançar com a parte reservada ao tratamento conceptual dos termos “cultura”, “multiculturalismo” e “interculturalidade”.

CAPÍTULO 1

ABORDAGEM CONCEPTUAL: – CULTURA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

1. CULTURA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

Estes conceitos constituem a cobertura daquilo que a pesquisa analisa: a problemática de um ensino-aprendizagem do FLE em Moçambique baseado na vertente intercultural, através do método de tradução de contos tradicionais, como documentos autênticos culturais do aluno e da sua sociedade.

O tratamento destas noções não é tarefa fácil, uma vez que os termos em análise têm sua raiz na palavra cultura, que é um conceito complexo.

O tratamento conceptual dos termos cultura, multiculturalismo e interculturalidade não será feito de maneira exaustiva, mas, sim, breve e sucinta, uma vez que o propósito deste trabalho não se circunscreve em definições de conceitos. Eles representam apenas espelho do trabalho. É claro que numa pesquisa a definição de conceitos deve ser suficiente.

Assim, numa primeira fase, define-se o conceito “cultura”. Uma vez que o tratamento de qualquer conceito tem haver com o campo de estudo ao qual ele se encontra estreitamente ligado, a definição de cultura neste trabalho será voltada sobretudo para as perspectivas sócio-antropológica e linguística. A opção de explicitar o conceito de cultura voltado para as perspectivas apresentadas não é meramente aleatória. Ela enquadra-se num raciocínio segundo o qual a pesquisa empreendida relaciona-se com o sujeito humano, o aluno, pertencente à uma sociedade, a moçambicana, que aprende o francês, como língua estrangeira, num contexto escolar.

1. 1. CULTURA

No séc. XVI o termo cultura é entendido apenas na perspectiva agrícola. Com efeito, conforme postulam DEBOVE e REY (2003), falar de “cultura” era o mesmo que referir-se à acção de cultivar a terra, era falar do conjunto das operações próprias para tirar do solo produtos vegetais para o consumo dos Homens ou dos animais. A primeira concepção do termo cultura faz, portanto, alusão à perspectiva económica e de sobrevivência.

O termo cultura, na palavra germânica *kultur*, tomava sentido figurado de cultura de espírito, entre os sécs. XVIII e XIX. Como diz BRAUDEL (1969) cultura era utilizada para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade.

Os humanistas do renascimento empregaram o termo cultura tornando-se um sistema de filosofia da luz. Nessa altura, “cultura” toma o sentido de distinção de capacidades individuais que o homem possui numa determinada situação em relação a outros indivíduos da mesma sociedade. É daí que mais tarde o termo cultura toma sentido sinónimo de civilização.

Ainda no séc. XIX, depois que o termo cultura era sinónimo de civilização, os Franceses distinguiram os conceitos de cultura e civilização. Para eles “civilização” tem a ver com as realizações materiais de um povo e “cultura”, a ver com as realizações espirituais.

Entretanto, LARAIA (1989:50) postula que a primeira definição da palavra cultura foi dada por TAYLOR, em 1871, na sua obra “*Primitive culture*”.

O estudo do conceito de cultura foi objecto de investigação de antropólogos, sociólogos, psicoantropólogos, didácticos etc. As definições asseguir apresentadas fazem referência ao que se entende por cultura na presente pesquisa. A análise do conceito de cultura no presente trabalho será orientada sobretudo na perspectiva didáctica, uma didáctica de línguas estrangeiras.

LÉVI-STRAUSS (1966:19), por exemplo, refere que “cultura” é o conjunto de sistemas simbólicos do primeiro grau, a saber a linguagem, as regras matrimoniais, as relações económicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas visam exprimir certos aspectos da realidade física e social e mais ainda as relações que estes dois tipos de realidade têm e que os sistemas simbólicos têm uns com os outros.

No dicionário de linguística e ciências de linguagem, DUBOIS e al. (1994:128) definem “cultura” considerando que ela é o conjunto das representações, dos julgamentos ideológicos e dos sentimentos que se transmitem no interior de uma comunidade.

Numa perspectiva didáctica, GALISSON e COSTE (1976:135) postulam que “cultura”, no ensino de línguas estrangeiras, é a aceitação que se refere mais frequentemente, porque a cultura, conjunto de características próprias de uma determinada sociedade, encontra-se implicada em cada sistema linguístico.

Constata-se que as definições ora apresentadas são resultado de estudos feitos, em torno do conceito de cultura, por diversos autores, de acordo com a diversidade da área de conhecimento. Contudo, essas definições abordam algo que os unifica: elas colocam o ser humano no centro dos estudos culturais em que cada campo de conhecimento analisa.

O tratamento do conceito de cultura neste trabalho poderá ser associado a uma noção que espelha o propósito de redenção e resgate daquilo que constitui cultural dos alunos aprendizes do FLE em Moçambique: a sua identidade cultural. Ela é esse artefacto que se assenta nos factores objectivos, como a herança da história, o quadro político, as origens étnicas, as tradições, a língua, a religião etc. Ela repousa tanto nos elementos subjectivos que se inscrevem na consciência dos membros de uma comunidade.

A identidade cultural existe, bem como refere LADMIRAL (1989), por um lado, sob sua forma de representação social permitindo que uma certa colectividade se

defina; e, por outro lado, que a mesma colectividade se faça reconhecer por outros.

Estas representações são naturalmente feitas por meio de traços característicos, tais como imagens, símbolos, estereótipos, mitos, narrações históricas. Por sua vez, as representações proporcionam à consciência colectiva uma figura da sua personalidade e unidade.

Na perspectiva de WEBER (apud GEERTZ:1989), tudo em torno da problemática de “cultura”, entende-se que no tratado deste tema não se pode referir-se apenas a uma mera descrição dos fenómenos que acontecem dentro de um grupo social, mas também, e sobretudo, à interpretação que esse grupo social faz dos fenómenos da sua cultura. Portanto, não se pode limitar-se ao simples exercício de “explicação” dos fenómenos culturais de uma dada sociedade, mas também à actividade de procura de “compreensão” desses mesmos fenómenos.

Isto deve-se pelo facto de que diante dos factos humanos é impossível a objectividade. Nenhum sujeito pode interpretar o que é do outro, aliás mesmo a interpretação de um fenómeno não é o próprio fenómeno. Na verdade, o significado mais decisivo de uma determinada cultura é incomunicável.

Na perspectiva de GEERTZ (1989), e complementando a asserção ora anunciada, “cultura” seria o resultado da construção e o significado dessa construção dado pelo homem. Seguindo esse princípio, compreenderia-se que o ser humano constrói a sua cultura e produz significados para aquilo que ele construiu. Por cultura, de acordo com GEERTZ, entende-se como sendo produto de fusão entre a acção e o significado dessa acção protagonizada pelo sujeito-homem no seu quotidiano.

GEERTZ (id:4), procurando construir uma teoria interpretativa da cultura, considerou que *“o conceito de cultura [...] é essencialmente semiótico. Acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”*;

O autor, reforçando esta ideia, refere que a antropologia não deve, portanto, ser encarada como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

GEERTZ vai mais além considerando que a cultura é uma programação mental de um povo, de uma sociedade, de uma comunidade.

No presente trabalho, o tratamento do conceito “cultura” deve ser compreendido na mesma perspectiva de GEERTZ. A tradução de documentos culturais moçambicanos é, mesmo que implicitamente, o manejo de um material interpretável, portanto compreensível, pelos aprendizes. O conteúdo trazido pelos textos familiares dos alunos moçambicanos constitui prova existencial da significação prática da vida no dia-a-dia dos aprendizes nas suas diferenças individuais e regionais; as trocas intersubjectivas e comunicacionais na discussão de significado de um vocábulo, de um segmento de palavras é igualmente a procura de concretização do significado da sua bagagem de conhecimentos, da utilidade desses conhecimentos, bem como da sua aplicabilidade no seio de um público reunido de individualidades.

A programação mental dos alunos poderia corresponder a todo o esforço e empenho, a todo o exercício feito na busca de compreensão de informações trazidas nos textos, bem como a adaptação dessa informação à sua realidade.

Tendo-se feita a abordagem conceptual do termo cultura, propõe-se, agora, a análise reservada ao conceito de “multiculturalismo”.

1. 2. MULTICULTURALISMO

Estudos trazidos em torno do conceito de multiculturalismo não são escassos. Pretende-se, aqui, dar-se apenas uma apresentação tão sucinta que possível no tocante a esta noção.

Foi nos Estados Unidos que a discussão a respeito do multiculturalismo tomou proporções consideráveis, devido a factores de ordem histórica. Com efeito, a

pluralidade étnica e cultural nos EUA é de extrema importância para os estudos orientados para este campo.

Segundo SEMPRENI

cinco aspectos principais constituem o cocktail próprio do povoamento do país [...] Estes cinco aspectos são: a presença sobre o território americano de populações autóctones; a importação massiva de escravos da África Ocidental; a presença, de entre os primeiros colonos, de grupos religiosos; a origem anglo-saxónica das elites económicas e políticas; o papel da imigração no povoamento do país. (apud DE CARLO, 1998:35)

O mutliculturalismo tem vários tipos. As tipologias⁹ do conceito de multiculturalismo são estruturadas por MCLAREN nos seguintes moldes: *multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência.*

Ao presente trabalho, interessa o último tipo de multiculturalismo, dado o significado que este transporta para a pesquisa em apresentação. Com efeito, o *multiculturalismo crítico e de resistência* é o que se caracteriza em possuir uma agenda de transformação económica, política e social. Ele é activo, pois requiere uma acção política organizada, disputando políticas de transformação jurídica, ético-cívica. Ele postula que a lei deve ser aberta para todos, do ponto de vista de igualdade política e desigualdade cultural.

Os educadores aqui têm recursos discursivos para transformar as relações extra-escolares, portanto político-sociais, para poderem agir correctamente no contexto escolar-pedagógico.

Este multiculturalismo pretende superar as reais exclusões, respeitando, claro que sim, as desigualdades culturais. Ele não só cumpre a lei como também procura viabilidades, acções de transformação e de inclusão social.

⁹ Para um estudo minucioso das tipologias do mutliculturalismo, pode ler-se Peter McLaren, em bibliografia.

MCLAREN (2000:14) considera que *“uma política de resistência à tradição escolar branca, ocidental, cristã e machista é oferecida pelo multiculturalismo crítico, apontado como um caminho mais atual para a educação libertadora”*.

Assim, na presente pesquisa, o tratado do multiculturalismo está orientado na perspectiva crítica, tomando, naturalmente, em consideração as relações entre os processos escolares e processos culturais, que se resumem, estes últimos, em multiétnicos, multilinguísticos etc, no processo de ensino-aprendizagem do FLE, nas escolas secundárias de Moçambique.

Depois da contextualização ora feita em torno do conceito de multiculturalismo, passa-se, então, à tentativa de definição do mesmo conceito.

DE CARLO (1998:34) refere que “multiculturalismo” é a copresença de diversas etnias e culturas nos mesmos espaços. A autora continua dizendo que ele não é um fenómeno completamente inédito na história, mas o que o torna característica das sociedades contemporâneas é a rapidez da sua evolução e o alcance da sua expansão.

Sendo de carácter descritivo, o multiculturalismo caracteriza as sociedades contemporâneas e não tem um carácter educativo.

Das considerações de DE CARLO pode-se reter uma ideia segundo a qual o conceito de “multiculturalismo” deve ser entendido como o conjunto de várias culturas, a saber grupos étnicos, grupos linguísticos, grupos religiosos etc num determinado espaço geo-social. É esta ideia que é tomada em consideração no presente estudo. Na verdade, numa turma de francês, os alunos são reunidos étnica, linguística, religiosamente etc de maneira heterogênea. É a tomada em conta dessa heterogeneidade cultural dos alunos entre si e da cultura da língua francesa que eles aprendem que constitui referência desta pesquisa.

Terminado o tratamento conceptual do termo “multiculturalismo”, passa-se, dentro em breve, a analisar-se a noção da “interculturalidade.”

I. 3. INTERCULTURALIDADE

Nesta noção não se buscou um tratamento tão detalhado e minucioso, mas de tirar-se aquilo que se acha estar de acordo com o tema da pesquisa.

Assim, LADMIRAL (1989:10) define “interculturalidade” como a inter-relação, a relação e a troca entre culturas diferentes. O autor continua considerando que os grupos sociais nunca existem de maneira totalmente isolada, pois estabelecem sempre contactos com outros grupos, o que traz a tomada de consciência da sua especificidade, mas também das trocas, dos empréstimos e uma constante mudança.

Com efeito, a interculturalidade refere-se não a um campo de comparações, onde se trate de olhar dois objectos, mas, sim, a um campo de interações, no qual se interroga sobre as relações práticas que se instauram entre grupos culturalmente identificados.

DE CARLO (1998:39) escreve que a “interculturalidade” é uma construção susceptível de favorecer a compreensão de problemas sociais e educativos, com relação à diversidade cultural.

Segundo esta autora, na palavra interculturalidade em si há interação de duas ou mais culturas. Quer dizer que na “interculturalidade” existe o prefixo “inter” que designa ao mesmo tempo junção e disjunção de culturas. “Interculturalidade” é interação, troca, eliminação de barreiras, reciprocidade e solidariedade.

O objectivo de um estudo baseado na interculturalidade não é proceder a comparações de culturas, pois isto pode provocar situações indesejáveis no seio de um grupo intercultural, trazendo prejuízos de ordem deformativa da visão do mundo e das sociedades.

A interculturalidade é um tema que visa construção e está assente no objectivo educativo.

Por essa razão, o estudo que está sendo desencadeado nesta pesquisa encontra-se balizado sob postulados segundo os quais os alunos-aprendizes do FLE em Moçambique deveriam ser sensibilizados às trocas das experiências culturais, portanto à interculturalidade, ao mesmo tempo que eles aprendem o francês, através da metodologia de tradução de documentos culturais moçambicanos, como por exemplo os contos tradicionais.

Essas foram as considerações conceptuais dos termos “cultura”, “multiculturalismo” e “interculturalidade”, que situam, em linhas gerais, o propósito do presente trabalho e que permitem olhar de uma perspectiva mais ampla o tema em estudo.

Em seguida, aborda-se o aspecto da interculturalidade no ensino da língua francesa, conceito patente no presente trabalho.

1. 4. A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O CASO DO FRANCÊS

Antes de se entrar na análise da pedagogia intercultural do ensino-aprendizagem do francês, vai-se apresentar, de maneira sucinta, o contexto histórico em que se insere esse tratado.

Parafraseando DE CARLO (1998) entende-se que o intercultural, na França, nos princípios dos anos 70, tem origem no contexto do francês, como língua materna. Ele enquadra-se numa pedagogia de compensação destinada às crianças dos imigrantes.

Em 1972, com o propósito de integração, foram postos em funcionamento classes de iniciação, no ensino primário, classes de adaptação, no ensino secundário e, três anos mais tarde, centros de estudos para a formação e informação sobre a escolarização de crianças de imigrantes.

FAURE, tecendo considerações em torno da temática de interculturalidade na escola, postulou que as experiências da criação daqueles níveis de ensino, mencionados no parágrafo anterior,

caracterizam uma vontade de fazer reconhecer pela escola o direito à diferença e pretendem permitir às crianças e aos adolescentes de origem estrangeira assumir a sua identidade cultural valorizando, junto do conjunto da comunidade escolar, as diferenças culturais de origem [...] (apud DE CARLO, 1998:42).

Por volta dos anos 80, na Inglaterra, alguns projectos educacionais tentaram responder à exigência de integrar as populações provenientes do subcontinente indiano. Tal integração tinha como objectivo não só o ensino da língua inglesa, uma vez que os imigrantes conheciam apenas as formas de *pidgin* (contacto entre língua local de Ásia ou África e língua europeia), como também a manutenção das culturas e línguas de origem dos imigrantes.

No mesmo período, na Itália, emerge um projecto de educação intercultural, no qual participaram investigadores e professores, numa óptica interdisciplinar, com o intuito de fazer com que o intercultural não se limite em apenas numa disciplina escolar, mas, sim, numa perspectiva cultural, transversal a todas as disciplinas.

A partir da Segunda Guerra Mundial toma lugar nos Estados Unidos da América a questão da comunicação e educação interculturais. Isto deveu-se à composição da população e à expansão militar e económica. Numa primeira fase a interculturalidade limitava-se ao aspecto linguístico e, mais tarde, abrangeu problemas ligados com a questão da diversidade em geral.

É importante salientar que, mesmo nos nossos dias, em quase todas as universidades americanas existem departamentos de comunicação intercultural.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras baseado na perspectiva intercultural é um dos suportes mais evocados pela didáctica dessas

línguas. Este conceito entrou gradualmente durante o decurso dos anos 80, solicitado pela metodologia da abordagem comunicativa.

Como se sabe, o intercultural é um conceito com o intuito de favorecer convivência, intercâmbio, interacção e, sobretudo, partilha entre grupos sociais diferentes. Na perspectiva de educação ele tem por fim integrar indivíduos socioculturalmente situados numa sala de aulas, numa turma de ensino-aprendizagem. Já foi referido que a temática da interculturalidade na pedagogia do francês teve o seu início no território onde esta língua tem a sua origem, a França.

A prática da interculturalidade no ensino-aprendizagem de francês, como língua estrangeira, deveria partir da identidade dos alunos-aprendizes. Com efeito, através de mecanismos que lhes permitem descobrir a sua cultura, os alunos são conduzidos à compreensão dos factores pertencentes a *outras* culturas. Na verdade, tendo o aluno consciência dos critérios de classificação da sua própria cultura, mais capaz ele é de objectivar os princípios da cultura estrangeira. Os mecanismos ora referidos não fogem dos que aqui são propostos: tradução de contos tradicionais moçambicanos, como documentos culturais, no ensino-aprendizagem do FLE, nas escolas do território nacional.

O objectivo, de acordo com o que já foi postulado mais acima, não é outro senão colocar o aluno numa situação pragmática, por um lado e numa situação formativa, por outro. Com efeito, importa dar aos alunos meios para organizar o seu discurso de maneira coerente e interagir com *estrangeiros* bem como, e sobretudo, desenvolver nos alunos sentimentos de relatividade das suas próprias certezas, que os ajudam a suportar a ambiguidade de situações e conceitos pertencentes a uma cultura diferente.

A didáctica de línguas estrangeiras, e aqui o caso do francês, faz recurso ao intercultural para o tratamento de conteúdos linguísticos e culturais, através de documentos autênticos nos projectos pedagógicos.

É já sabido que o uso de documentos culturais nas aulas de língua, como o é o francês, tem a missão de impulsionar os alunos à aquisição de competência de comunicação nessa língua, se bem que esses documentos não foram concebidos para fins pedagógicos.

Na tradução dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas de francês teve-se em conta este facto: é com a ajuda de documentos culturais que se pode chegar a uma abordagem intercultural do ensino-aprendizagem do FLE. E de acordo com BOYER e al. (1990) na explanação pedagógica de um documento autêntico é preciso, sobretudo, a dimensão intercultural e não somente guiar-se sob o princípio da tradicional explicação de textos.

Entretanto, é de recordar que mais acima referiu-se que a metodologia preferida e em aplicação no processo pedagógico do FLE, nas escolas secundárias de Moçambique, é a abordagem comunicativa. Para isso, vai-se tentar esboçar o estudo dessa metodologia.

1. 5. A METODOLOGIA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

A metodologia em estudo está relacionada com o conjunto de técnicas que fazem com que o processo de ensino-aprendizagem, seja qual for a área, seja activo.

Essa pedagogia activa pode resumir-se no conjunto de actividades que ajudem o aluno a transformar uma certa informação em conhecimento, construindo-se, assim, esse conhecimento através de recursos materiais e humanos.

Neste contexto, a aprendizagem pode ser entendida como um processo activo e constructivo, na medida em que, centralizando-se no aluno, ele permite que o aprendiz tenha o manejo estratégico dos recursos cognitivos disponíveis, para obter novos conhecimentos, através da informação trazida por esses recursos.

O ensino seria, assim, o conjunto de instrumentos postos à disposição do aluno para que este aprenda. O ensino é, portanto, uma actividade interactiva e intencional.

Os objectivos de implantação da pedagogia activa podem ser o desenvolvimento e o aprofundamento das competências de compreensão e expressão, a mudança de percepção, atitude, valores e comportamento.

A pedagogia activa que é relacionada com a abordagem comunicativa e que comunga a intenção da proposta do recurso ao método da tradução no ensino-aprendizagem do francês caracteriza-se, como dizia LEBRUN (2005), no carácter pessoal da aprendizagem, no papel catalizador dos conhecimentos anteriores, na importância dos recursos à disposição, no papel do contexto e da experiência concreta, nas competências de alto nível a exercer, na tomada de consciência, desequilíbrio e reformulação, no carácter interactivo e cooperativo da aprendizagem, na importância de uma construção e produção ...

Assim, a abordagem comunicativa é entendida como sendo um conjunto de princípios metodológicos que permitam no aluno a aquisição de competência de comunicação em língua estrangeira. Esses princípios aparecem como resultado de vários questionamentos aos métodos e às metodologias de ensino-aprendizagem utilizados desde os primórdios até finais dos anos 60.

Com efeito, a abordagem comunicativa do processo pedagógico de línguas estrangeiras, (naturalmente orientado para um aprendiz não pertencente à comunidade locutora da língua em questão) aparece, na Europa, como reacção em relação aos métodos audio-orais e audiovisuais, a partir dos anos 70. Ele assenta-se sobre uma particularidade que consiste em diversificar os empréstimos teóricos aos quais recorre, tomando como suporte um conjunto de disciplinas, a saber a sociolinguística, a psicolinguística, a etnografia de comunicação, a pragmática, a análise de discurso etc.

Tendo como objectivo geral fazer com que os aprendizes sejam capazes de falar e de comunicar-se em diferentes situações do quotidiano, ela postula, para além de outros princípios, que o aluno-aprendiz se encontre no centro da sua aprendizagem e que o professor constitua um elo de ligação entre este aprendiz e os saberes. Portanto, o professor não é mais aquele *“magister dixit et causam finit”*, mas aquele que anima e que facilita o aluno na sua aprendizagem;

Esta metodologia postula que a língua se entenda como instrumento de comunicação ou instrumento de interação social; o aluno tenha competência de comunicação, através da aquisição das componentes gramatical, sociolinguística (cultural e discursiva) e estratégica;

Contrariamente ao preconizado pelos métodos anteriores de ensino-aprendizagem de línguas, a abordagem comunicativa postula que uma comunicação eficaz implica uma adaptação de formas linguísticas à situação de comunicação (estatuto do interlocutor, idade, grau social, lugar físico etc) e à intenção de comunicação (ou função languageira: pedir permissão, dar ordens, identificar um objecto etc). É a dupla dimensão adaptiva da língua: *a forma linguística deve adaptar-se à situação de comunicação e à intenção de comunicação*;

Quanto à cultura, a abordagem comunicativa faz referência a vida quotidiana, tendo em conta o comportamento não verbal que acompanha toda a comunicação linguística;

Até aos anos 60 do séc.XX, com as metodologias audio-orais e audiovisuais, no que diz respeito ao cultural, o aspecto civilizacional é que sobretudo tinha primazia. Este ensino era abordado no seu plano explícito, tendo como objectivo levar progressivamente o aluno aos saberes referenciais sobre o património da comunidade da língua em aprendizagem, descurando os conteúdos e as referências vividos pelo aprendiz;

No que concerne a aprendizagem, a metodologia da abordagem comunicativa preconiza que esta é um processo muito mais criador, submetido a mecanismos internos do que a problemas externos. Aprender uma língua consistiria em *aprender a produzir novos enunciados e não apenas repetir enunciados ouvidos e pertencentes a um ambiente externo*;

O aluno situa-se no centro da sua aprendizagem. Ele participa no processo. O aluno é considerado como “comunicador”, na medida em que ele participa na negociação do sentido ou da mensagem comunicada;

Na abordagem comunicativa o acento é nitidamente posto sobre o processo e não muito sobre o produto da comunicação;

Quanto ao professor, esta metodologia postula que o mesmo tem os papéis de “modelo”, “facilitador”, “organizador de actividades de turma”, “conselheiro”, “analista de necessidades dos alunos”, “co-comunicador”;

No tocante ao material didáctico, a abordagem comunicativa preconiza que no processo de ensino-aprendizagem seria útil a utilização de documentos autênticos, que constituem espelho de vida sociocultural e civilizacional de uma sociedade. Assim, a escolha e a utilização deste tipo de documentos deve corresponder às necessidades languageiras e aos interesses dos alunos;

Didacticamente, é preciso seleccionar o conteúdo à ensinar; organizar o conteúdo; apresentar o conteúdo aos alunos;

A relação de aprendizagem sugere que a língua materna (L1) pode ser utilizada em certas circunstâncias, nos quais haveria incompreensão da língua em aprendizagem (L2);

As actividades pedagógicas deveriam ser centralizadas sobre a intenção de comunicar (jogos, jogos de papel, simulação, resolução de problemas, debates etc) e não mais sobre exercícios estruturais, exercícios de simples repetição, como era nos métodos audio-orais;

A relação professor-aluno deveria ser pedagogicamente “calorosa”. Deveria haver, portanto, interação professor-aluno;

O que se acabou de apresentar, de maneira sucinta, constitui aquilo que são os princípios preconizados pela metodologia da abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;

GERMAIN (1993:204) afirma que nas metodologias seguindo os princípios da abordagem comunicativa, “ *a língua era vista como instrumento de comunicação*

ou instrumento de interação social". Deste facto, seria útil se o ensino de língua, numa turma, trouxesse suportes susceptíveis de criar situações que privilegiassem interações. Tais interações se revelariam basicamente nas trocas comunicativas.

Não sendo bastante aconselhável que o aluno seja orientado apenas para um conhecimento sobre a comunidade da língua em aprendizagem, pode-se, então, dizer que o que seria desejável era um ensino que levasse o aluno não só a compreender a cultura estrangeira (neste caso a cultura francesa), como também aquele que permitiria a este aluno a situar-se em relação ao *outro*, ao mesmo tempo que descobre aspectos da sua própria cultura. Portanto, um ensino-aprendizagem permitindo que o aluno que aprende se *reconheça* no seu meio e saiba que é *ali* onde ele está aprendendo.

Para ZARATE (1986:39)

*não se trata mais de pôr em prática um conhecimento decisivo e convergido sobre a França e os Franceses, mas de desenvolver o saber-fazer interpretativo do aluno, o qual constituirá um eixo verdadeiramente determinante da sua complexa competência de comunicação em francês língua estrangeira*¹⁰.

É neste contexto que com a emergência da abordagem comunicativa, a utilização de documentos autênticos toma um lugar privilegiado no ensino de línguas. Esta prática articula-se em dois objectivos: por um lado, expôr o aluno à língua tal como ela é realmente utilizada pelo locutor nativo e, por outro, introduzir nas aulas de língua discursos que, *emprestados directamente à cultura estrangeira*, os documentos autênticos, *vêm testemunhar o quotidiano de uma cultura* (id.:76). Com efeito, os documentos autênticos constituem a representação de uma realidade socio-cultural e civilizacional.

¹⁰ Livre tradução feita pelo pesquisador.

Partindo do princípio que ensinar uma língua é criar na sala de aulas, ou em outros ambientes, situações que possam provocar interações no seio dos alunos, tudo com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa, por um lado, e que seja útil trabalhar com documentos autênticos portadores de aspectos socio-culturais, do outro, eis-la a razão que leva a se empreender o estudo que aqui se apresenta.

Com efeito, interessa-se pela abordagem intercultural do ensino de línguas, em ocorrência a língua francesa, não só na perspectiva que se julga ser bastante particular, na medida em que ela repousa sobre a afirmação de ZARATE (id.:23), considerando que *“a fronteira cultural não é exclusivamente a das nações e dos mapas de geografia. No interior de uma mesma comunidade nacional é-se sempre estrangeiro de alguém (...) é ao mesmo tempo designar grupos sociais que sejam diferentes do seu”*,¹¹ mas também na perspectiva de criar vínculos vivos entre a cultura dos franceses e a dos Moçambicanos, de maneira a fazer comprometer esta primeira nas raízes da segunda.

Licenciado em Ensino do Francês Língua Estrangeira, pela Universidade Pedagógica-Maputo, e professor-formador da componente de formação inicial, no Departamento de Francês da UP-Nampula, e professor de francês em exercício na escola secundária de Nampula e na Universidade Católica de Moçambique, em Nampula, pretendo dar uma contribuição restrita ao ensino de línguas estrangeiras, em particular do francês, em Moçambique.

O meu campo de estudo são, como espelhei acima, as escolas secundárias de Moçambique, que dispensam aulas de francês aos seus alunos. É de considerar que a escola secundária de Nampula foi o terreno de verificação da minha hipótese maior.

Com efeito, espero que a minha recomendação didático-pedagógica e metodológica neste domínio possa, de facto, espelhar aquilo que são os

¹¹ Livre tradução feita pelo pesquisador.

desenhos que a Educação Moçambicana se dá a tarefa árdua de fazer, no concernente aos novos currículos de ensino-aprendizagem no país.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO DO SURGIMENTO DA METODOLOGIA “ABORDAGEM COMUNICATIVA”

2. 1. HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS¹²

O ensino de línguas estrangeiras insere-se num contexto histórico. Com efeito, a evolução da Didáctica de línguas segundas ou estrangeiras conhece grandes períodos de história. É importante salientar aqui, de maneira muito breve, que os conceitos de “língua segunda” e “língua estrangeira” fazem referência à língua que veicula numa sociedade, devido a factores históricos, como a colonização, e que é utilizada na administração, nas médias, no ensino etc, e à que se aprende num meio escolar, mas diferente da língua primeira ou materna, respectivamente.

Assim, vai-se tentar apresentar, em linhas gerais, as grandes manifestações daquilo que constitui os cinco (5) marcos históricos da evolução do ensino de línguas.

1- O primeiro marco histórico da evolução do ensino de línguas é o ensino da língua sumeriana, portanto o *sumer*, aos Accádios, a partir de cerca do ano 3000 antes da nossa era, como língua segunda. É o actual Bagdad, no Irak. O ensino desta língua era centralizado sobretudo no vocabulário, com a ajuda de léxicos bilíngues; ademais, este ensino era do tipo “imersivo”, isto é, ensinavam-se outras disciplinas da escola, na língua segunda. Por este facto, considera-se este ensino como sendo o primeiro ensino de uma língua viva;

2- O segundo marco da história da didáctica de línguas é o que se repousa sobre o ensino da língua hierática, no Egípto, e do grego, na Grécia. Nestes casos não se trata de um ensino de língua segunda, como acontecia na primeira etapa.

3- O ensino da língua grega aos jovens romanos constitui o terceiro marco da didáctica de línguas. Este foi efectivado através da implantação do império romano. Aqui o grego é, pois, uma língua estrangeira. Isto deve-se ao facto de que os romanos reconheciam a grandeza da civilização grega. Tratava-se de um sistema de ensino bilingue grego-romano. Os romanos foram submetidos a uma transposição do sistema linguístico grego para a sua língua materna, o latim.

¹² Tirado da Obra de Christian Germain, *Evolution de l'enseignement des langues*: 5000 ans d'histoire.

Durante a idade média, logo após à queda do império romano, no séc.V da nossa era, toma lugar o ensino sistemático do latim, como língua segunda, em certas regiões, tais como na Irlanda e mais tarde, no séc.IX, na França, com o estatuto de língua estrangeira.

Este marco quebra o estilo do ensino do segundo marco, o dos egípcios e dos gregos, que era consagrado ao estado das línguas antigas, mortas, pois não eram faladas na época em que eram ensinadas. Paralelamente a este facto, este marco introduz o princípio do ensino do grego aos romanos, em tanto que língua viva, portanto falada.

4- É o marco, no qual, a partir do renascimento, na Europa, o latim, língua morta, sofre um recuo e dá lugar às línguas nacionais vivas. Isto vai gradualmente ter importantes implicações didácticas. É que o latim, língua não mais viva, só passa a ser ensinado como uma “simples” ginástica intelectual, pois não era mais falada. O seu ensino era, portanto, baseado no método de “gramática-tradução”, mais concretamente “gramática-tema”. É isto que vai dar o método “gramática-tradução”, no ensino de línguas vivas. Portanto este marco é caracterizado pela transição entre o ensino do latim, língua morta, ao das línguas vivas.

5- Situado no séc. XX, este marco é considerado como sendo aquele que ditou o apogeu da evolução dos métodos ou abordagens do ensino de línguas segundas ou estrangeiras. É neste contexto que se enquadra a metodologia da Abordagem Comunicativa, aconselhada no processo de ensino-aprendizagem da língua francesa, nas escolas secundárias de Moçambique.

O que acabou de se apresentar foi aquilo que é ponto de vista dos locutores das línguas dominantes. Portanto, esta é a história da evolução do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que coincide com a história dos colonizadores.

Este trabalho não tem, por isso, por finalidade a mera descrição ou repetição muito menos a sujeição desse ponto de vista dos falantes das línguas consideradas dominantes.

É claro que o mundo, no caso concreto de Moçambique, não pode sobreviver se não domina as línguas estrangeiras: inglês, francês etc. Porém, a aprendizagem do francês por parte dos Moçambicanos não poderia servir de instrumento, de meio para estes estarem sujeitos à cultura dessa língua. Os Moçambicanos não poderiam, por isso, sentirem-se dominados. A aprendizagem do francês em Moçambique deveria proporcionar uma integração global deste país no mundo, para a sua sobrevivência, no contexto internacional.

O objectivo da apresentação da evolução histórica do ensino-aprendizagem dessas línguas foi muito mais de suscitar os sujeitos aprendentes a tomar uma outra consciência, no tocante a este fenómeno, sabendo posicionar-se em relação aos “dominadores”, tendo em vista referencial a sua própria cultura, que não pode ser dilacerada.

2. 2. HISTÓRICO DO ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MOÇAMBIQUE

2. 2. 1. Breve Apresentação do Território Moçambicano

A apresentação do território moçambicano é feita com a consciência de que vários pesquisadores já trataram este assunto. Considerando a asserção, na abordagem do tópico da apresentação de Moçambique, não se entra em detalhes. Faz-se apenas uma entrada nocional e genérica, pois, muito embora alguns trabalhos de pesquisa tenham abordado a temática, permanece importante a ideia de situar, de orientar a presente pesquisa, que é desencadeada em um lugar determinado, em um país chamado Moçambique.

Sabe-se, de antemão, que a apresentação do território moçambicano pode ser feita sob vários planos, tais como geo-histórico, político-económico, sócio-cultural, linguístico etc. Contudo, no presente trabalho, declina-se uma apresentação tão breve que possível do país em foco, nos aspectos geo-histórico e linguístico-cultural.

A opção dos aspectos a descrever está relacionada com a relevância que os mesmos têm para o teor da presente pesquisa. Com efeito, tendo a pesquisa um olhar cultural (intercultural), constitui guião ao leitor situar espacial e temporalmente bem como linguística e culturalmente esta pesquisa.

2. 2. 1. 1. Situação geo-histórica

Dos estudos feitos e em conformidade com MUCHANGOS (1999) apurou-se que Moçambique é um país que se localiza na região sub-sahariana, na parte Austral da África, entre os paralelos 10° 27' e 26° 52' de latitude Sul e entre os meridianos 30° 12' e 40° 51' de longitude Este. Ao Norte, Moçambique faz fronteira com a Tanzânia; ao Noroeste, com o Malawi; a oeste, com a Zâmbia; ao Sudoeste, com o Zimbabwe e a Swazilândia e ao Sul, com a África do Sul.¹³

Moçambique tornou-se independente em 25 de Junho de 1975, depois de cerca de 500 anos de colonização portuguesa, altura em que é denominado República Popular de Moçambique. A partir de 1990, com a nova constituição, ele toma a designação de República de Moçambique até aos nossos dias, sendo a cidade de Maputo a capital do país. O território moçambicano tem 11 províncias, a contar com a cidade de Maputo.

2. 2. 1. 2. Situação linguístico-cultural

A comunhão dos aspectos linguístico e cultural neste ítem explica-se pelo facto de que, conforme um olhar linguísta, a língua transporta consigo uma certa cultura e que, antropológicamente falando, a língua constitui um dos elementos da cultura.

Neste tratado, o foco vai desenhar-se nas diversas comunidades linguísticas que Moçambique tem, que possuem, naturalmente, suas próprias culturas. Quer, com isso, dizer que ao abordar-se a questão linguística deve-se compreender, mesmo de maneira implícita que seja, o lado cultural que essas línguas veiculam. Por

¹³ A respeito dos limites geográficos e cósmicos do território moçambicano pode ler-se Aniceto dos Muchangos, na sua obra *Moçambique-paisagens e regiões*, Maputo, 1999.

exemplo, se se fala da língua macua, deve compreender-se que fala-se também da cultura macua.

Assim, no território moçambicano várias línguas são faladas, de acordo com o grupo social, ou por outra, grupo linguístico.

É preciso referir que, apesar da diversidade linguística acompanhada pela diversidade social que Moçambique tem, a língua portuguesa, com estatuto de língua oficial, é falada por quase todos os moçambicanos. É a língua de unidade nacional e de escolarização.

É claro que para além do português ensina-se e aprende-se o inglês e o francês nas escolas moçambicanas, mas estas duas últimas têm o estatuto de línguas estrangeiras.

De acordo com NELIMO (1989:8), em Moçambique há cerca de 20 línguas. As línguas moçambicanas, que são de origem bantu¹⁴, configuram uma grande lista, a saber Kiswahili, Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakhuwa, Ekoti, Elomwe, Echuwabo, Cinyanja, Cisenga, Cinyungue, Cisená, Cishena, Xitswa, Xichangana, Gitonga, Cicopi, Xironga, Siswati e Zulu.

Estes são os dados referentes à situação linguística e cultural do país. É preciso referir que no tratado deste tema linguístico-cultural não foram incluídos os variantes e os dialectos linguísticos das línguas descritas.

Como se repara, Moçambique é de facto um país multilinguístico-cultural, contido pelos vários e diferentes grupos sociais. Este facto leva a crer que Moçambique constitui um grande mozaico sócio-cultural e geo-linguístico.

Por esta razão encontra-se um argumento forte para consolidar-se a proposta de uma pedagogia intercultural do FLE, a partir de documentos familiares dos

¹⁴ *Bantu*, do singular *ntu*, significa pessoas.

Moçambicanos diversos, mas reunidos e unidos num único objectivo - a aprendizagem do francês e num único lugar - a sala de aulas.

2. 2. 2. Resenha histórica do ensino do FLE em Moçambique

O ensino do francês no território moçambicano conhece uma entrada histórica não negligenciável.

Importa aqui referir que depois de um longo período que a língua francesa fazia parte das disciplinas escolares, a começar pelo período da dominação colonial portuguesa, ela foi interrompida.

A interrupção do ensino-aprendizagem do FLE em Moçambique dictou-se por várias razões, que se circunscrevem, de entre as quais, na saída massiva dos professores, que eram, na sua maioria, portugueses.

A interrupção do francês na lista das disciplinas escolares em Moçambique foi dada logo após a independência nacional. Com efeito, foi por volta dos anos de 1976/1977 que a língua francesa viu-se afastada do sistema nacional de educação moçambicana.

Entretanto, o Instituto de Línguas de Maputo, na capital do país, manteve o ensino desta língua. É preciso saber-se que a criação deste instituto deu-se por volta de 1979, acolhendo jovens e adultos que quizessem aprender as línguas estrangeiras, tais como o francês e o inglês.

Os objectivos da aprendizagem destas línguas por parte dos Moçambicanos (e outros), nesse Instituto de Línguas variavam de indivíduo para indivíduo, desenhando-se ora na vontade de promoção social ora no desejo de promoção profissional.

Depois de um período não menos longo o ensino-aprendizagem do FLE reabre as suas portas, nas escolas secundárias de Moçambique. Isto deu-se, e já foi dito na

parte introdutória do presente trabalho, por volta do ano de 1993/4, numa das escolas secundárias da cidade de Maputo.

Actualmente, a língua francesa é ensinada em todo o território nacional, cobrindo as escolas secundárias públicas e privadas, as duas Universidades públicas (UP e UEM), algumas privadas (UCM), alguns Institutos Superiores público (ISRI) e privado (ISPU), os Seminários Religiosos, aliás desde a época colonial os Seminários sempre ministraram esta disciplina, como faz transparecer o Projecto Formativo dos Sacerdotes Diocesanos (e não só) de Moçambique com o seu “*Ratio Studiorum*” (2000:24).

2. 2. 3. A Didáctica do FLE e a realidade sócio cultural do Aluno Moçambicano

Como já se referiu mais acima, a presente pesquisa traz um olhar crítico do processo de ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE), em Moçambique. Na verdade, este processo pedagógico não espelha aquilo que são os referenciais locais dos aprendizes, aquilo que constitui sua experiência de vida, no seu quotidiano.

A educação para a cidadania comungada em Moçambique, através da tomada em conta do modo de vida, de pensar, de agir, enfim, da cultura dos alunos, no sistema escolar, trazida pelos *curricula* actuais de ensino-aprendizagem constitui alicerce do enunciado acima, em particular, e da presente pesquisa, em geral.

Na verdade, os novos desenhos curriculares do sistema escolar moçambicano não mais pautam pelo princípio de “matar a tribo para construir a nação”, ditado pronunciado logo após a independência de Moçambique, mas pela consideração das heterogeneidades dos Moçambicanos, na construção do saber cultural e universal, bem como no combate da pobreza absoluta, na reabilitação das mentes, rumo ao desenvolvimento integral da sociedade e do país.

A aprendizagem do francês, por parte do aluno moçambicano, deveria ser um acto de vida, pois tudo o que se aprende passa-se necessariamente com a vida e

na vida. Aliás, a vida é essa experiência de vária ordem que se tem e que ensina a melhorar continuamente a mesma, através de erros cometidos e apercebidos. O ensino de francês orientado apenas para a cultura e civilização da sociedade da língua em aprendizagem pode, como se disse, constituir um entrave na significação dessa mesma aprendizagem.

O mundo dos aprendizes não merece desprezo por ser mundo considerado atrasado. Ele pode ser visto como mundo atrasado científica e tecnologicamente, mas jamais ele o seria culturalmente. FREIRE (1987: 19) postula que

[...] o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo [...] nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem hominiza-se expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e cultura.

Como se pode constatar, a história da humanidade se faz de forma abrangente, isto é, inclusiva, compreendendo toda a sociedade do universo, a partir das suas particularidades, nas suas interações.

As reflexões contidas nos enunciados acima têm a sua base no facto de que a escola que se tem não é uma continuidade das relações familiares e que é preciso torná-la. Esta escola, realizando ao mesmo tempo uma ruptura nas relações familiares dos sujeitos nela envolvidos, deveria estar organicamente vinculada à vida, à família, à cultura desses sujeitos.

O objectivo da escola sobre a linguagem utilizada no acto de ensinar é o significado dessa mesma linguagem para os “consumidores” de todo esse processo. Quer com isso dizer que é preciso que, através da escola, se construa e se organize a linguagem. A escola deveria velar não só pelo discurso proferido no processo pedagógico, mas sim, e sobretudo, pelo significado do mesmo discurso na vida quotidiana dos intervenientes desse processo.

A escola é uma reflexão das estruturas simbólicas, portanto das linguagens utilizadas durante o processo pedagógico. Ela é uma instituição com uma estrutura cultural bem sistematizada, a cultura europeia, dialogando com mais ou menos profundidade com a estrutura planetária, local e não só.

O que a escola faz é muito mais permitir que o aluno se aproprie de saberes distantes aos dos seus locais. Ora, os saberes humanos são contextualizações efectivas do quotidiano, que têm sentido com o ordenamento linguístico.

O saber humano é produto de transformação pela contradição com um outro saber. Nesta ordem de idéias, a escola é uma das maneiras de como uma cultura de um povo se organiza. Ela tem de, pois, reconhecer os saberes locais.

A proposta de uma didáctica do FLE assente na realidade sócio-cultural do aluno moçambicano e de uma aprendizagem que permitam uma convivência entre as duas culturas não dista dos postulados de CANDAU (2004:14 e 15) ao considerar que o *“ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma directa ou indirecta, no relacionamento humano”*.

Um tema, um conteúdo podem ser bem estruturados mas os caminhos a percorrer para que eles sejam mediados e aprendidos se constroem na relação professor-alunos, na sala de aulas.

O processo de ensino-aprendizagem do francês em Moçambique, apropriando-se de toda uma relação entre sujeito-objecto, não deveria ser uma simples relação mecânica, mas, sim, uma relação motivada pela própria cultura dos sujeitos aprendizes.

O objectivo de ensino numa determinada área de conhecimento é fazer com que o aluno se enxergue na leitura da ordem lógica dessa ciência. Isto quer dizer que de acordo com a disciplina e dos objectivos dela e em função do objecto de estudo em causa, o aluno vai ser capaz de interpretar o mundo onde ele se encontra. O aprendiz de francês em Moçambique deveria compreender, em francês, os fenómenos vitais da sua sociedade, da sua cultura, da sua língua,

bem como da sua civilização para melhor se posicionar em relação aos fenómenos sócio culturais, civilizacionais e linguísticos dos Franceses.

Todo o processo de ensino-aprendizagem é um processo alfabetizador, pois cada ensino-aprendizagem de qualquer área de conhecimento exige uma representação linguística para o efeito. Um professor é alfabetizador e um aluno é alfabetizado. Aliás, é SANTOS¹⁵ que considerou que *“o ensino-aprendizagem é uma relação de alfabetização. A relação dialéctica explica-se pelo facto de que um ensino pressupõe uma aprendizagem e que uma aprendizagem supõe «um ensino». É que a mesma relação é conferida ao professor-aluno”*.

A aprendizagem do francês deveria permitir no aluno moçambicano todo este complexo de desenvolvimento. Como considera VIGOTSKI (2003:118),

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento [...] e ele é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A escola encontra-se como sendo um território de luta e que o processo pedagógico, esse relacionamento dialéctico: ensino-aprendizagem, professor-aluno, é uma forma de política cultural. Assim, sendo as escolas formas sociais, elas ampliam as capacidades humanas, com o intuito de habilitar os aprendizes na formação de suas próprias subjectividades.

É sabido que professor e aluno são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Eles relacionam-se num objecto, que é o conteúdo, uma vez que os dois são sujeitos. Essa relação resulta, de certa maneira, um desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno.

¹⁵ Nas suas aulas sobre Teorias de Ensino e Didáctica, curso de Mestrado em Educação/Currículo da PUC/SP em convênio com a UP, Maputo, Agosto de 2004.

É esta relação entre conteúdo (que não é a centralidade do processo, mas, sim, a condição desse processo de ensino-aprendizagem) e aluno na direcção do professor que permitiu-me reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em Moçambique, construindo, desta maneira, o presente discurso didáctico.

O conjunto das disciplinas escolares está relacionado com a tradição europeia, como foi referido anteriormente. Ora essa tradição cultural tornou-se numa mundialidade, com a vontade de a Europa “dominar” o mundo. Do mesmo é que a escola, retrazendo a tradição cultural da Europa, relaciona-se como mundialidade. Neste circuito geo-cultural planetarizou-se a escola, portanto o conjunto das disciplinas, não permitindo que houvesse diálogo com as tradições culturais locais, pois o processo de colonização nunca deu lugar a esta possibilidade. A escola está para impôr o seu poder geo-histórico-cultural e não para dialogar com as tradições culturais locais, razão para um estudo crítico, uma reviravolta nos nossos dias.

Os documentos culturais podem transportar consigo informações linguístico-culturais que possam constituir saberes prévios dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem do francês. O encontro fusional entre estes saberes e o escolar permitirão nos aprendizes a aquisição de novos saberes.

O que prima a proposta de uso de documentos culturais africanos e/ou Moçambicanos nas aulas de francês, como língua estrangeira em Moçambique, é fazer com que as culturas moçambicana e francesa conversem, dialoguem nas suas diferenças. Isto vai permitir ao aluno moçambicano, em particular, e à sociedade moçambicana, em geral, “refutar” com segurança a ideia de que só o ocidental, o europeu e aquilo que é dele é que é racional, é que é culto. É que os dois saberes, o moçambicano e o francês, são racionais, são cultos e, portanto, têm a condição de serem sistematizados.

O ensinar o francês apenas sob o assento de referenciais da sociedade, da cultura e da civilização desta língua “piora” o facto de que cada ensino de ... é uma língua estrangeira, pois esse ensino é uma ordenação sintáctica estranha ao

aprendiz. Então torna-se necessário “minimizar” esse carácter “pior” do estrangeirismo de cada ensino-aprendizagem, fazendo recurso a documentos culturais moçambicanos, no processo de ensino-aprendizagem do francês.

Partindo do princípio que as disciplinas escolares constituem ferramentas discursivas na sistematização do conhecimento científico, portanto da leitura e da interpretação do mundo, e que o papel da escola é trabalhar essas ferramentas, então seria necessária uma didáctica do FLE que estivesse assente na realidade sócio cultural do aluno moçambicano, que pudesse contribuir para uma aprendizagem culturalmente significativa, por parte deste mesmo aluno. Essas ferramentas deveriam, naturalmente, ser ao serviço de uma alfabetização em francês, como contributo primordial desta mesma didáctica.

CAPÍTULO 3

RECOLHA DE DADOS

3. 1. INQUÉRITO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE NAMPULA

3. 1. 1. Apresentação do local do Inquérito

Na procura da verificação das hipóteses da pesquisa em foco, o inquérito teve seu lugar na escola secundária de Nampula, antigo *Liceu Almirante Gago Coutinho*, uma instituição escolar do ensino público, sob tutela do Ministério de Educação e Cultura.

Situada na região central da Província que transporta este nome, a escola secundária de Nampula é sita na parte Este da cidade do mesmo nome, no bairro central.

A escola secundária de Nampula ministra as aulas de francês nas duas últimas classes da secção de letras, 11^a e 12^a, como todas as escolas secundárias do ensino geral de todo o país.

O manual utilizado (raramente, porque é escasso) como suporte pedagógico é *Le Nouvel Espaces 1*, que é o livro oficial em uso em todas as escolas do ensino secundário geral do território nacional.

Nesta escola as turmas onde a língua francesa é leccionada são bastante numerosas, atingindo uma média de 90 à 100 alunos.

Os professores de francês da escola em referência constituem a *população* do inquérito que se pretende.

A escola secundária de Nampula, encontra-se situada nas proximidades de altas esferas sócio culturais da cidade de Nampula (cinémas, museu, centros de arte e cultura, ...), lugares de culto (igrejas, mesquitas, templos), comerciais e de serviços (restaurantes, hotéis, lojas, bancos, hospitais), instituições públicas e privadas (direcções provinciais, conselho e assembleia municipais, cooperações, escolas) etc. Pode-se, portanto, considerar que o lugar onde a escola secundária de Nampula se encontra é um lugar cosmopolita, habitado e/ou frequentado por pessoas e/ou alunos de diversas origens sócio culturais e histórico-geográficas.

A escola secundária de Nampula dispensa aulas desde a 8^a até à 12^a classes do Sistema Nacional de Educação de Moçambique. As aulas começam no período da manhã, das 7:00 às 12:10 horas, à tarde, das 12:45 às 17:45 horas e no período da noite, das 18:00 às 22:55 horas.

3. 1. 2. Motivos da escolha da escola, como terreno do inquérito

Os motivos da escolha da escola secundária de Nampula, como terreno do inquérito da pesquisa, estão associados a factores que se circunscrevem no seguinte:

- o desejo de pesquisar o problema em questão numa instituição escolar do ensino secundário geral público, leccionando a disciplina de francês. A escola secundária de Nampula reúne estes requisitos, Aliás, como já foi referido, ela emana do Ministério de Educação e Cultura de Moçambique;
- a escola secundária de Nampula é, na cidade, pelo menos até aos nossos dias, a única que acolhe grande número de alunos e professores, em particular os de francês, em relação às outras escolas secundárias públicas, comunitárias e privadas da mesma cidade;
- estando sob tutela do Ministério de Educação e Cultura, a escola secundária de Nampula aplica o mesmo programa de ensino-aprendizagem do FLE de todas as escolas secundárias do território nacional;
- nesta escola, como noutras tuteladas pelo MEC, o programa do ensino-aprendizagem inspira-se das novas metodologias, como é o caso da abordagem comunicativa, referida mais acima;
- o conhecimento que tenho da escola e do público interveniente no processo pedagógico do FLE, bem como a minha experiência de professor de francês nesta escola também influenciaram na escolha do terreno do inquérito;

Portanto, as razões evocadas constituem ferramentas que ditaram, de certo tamanho, a preferência do terreno de inquérito que me proponho.

3. 1. 3. Objectivos da recolha de dados

A recolha de dados na pesquisa do problema em questão resume-se nos instrumentos utilizados para o cumprimento do propósito que se quer alcançar. Com efeito, as técnicas da Experimentação, da Observação e da Entrevista foram os instrumentos utilizados na presente pesquisa.

A recolha de dados é, como refere o dicionário da língua francesa, Le Robert-micro poche (1995:449), uma *“investigação metódica repousando sobre questões e testemunhos”*.

A recolha de dados pode ser compreendida como essa investigação ou procura de informações. Acrescenta-se a isto a idéia de que, por um lado, essa procura é metódica, portanto deve satisfazer à certas exigências de rigor, permitindo alcançar resultados quantificáveis, quer dizer traduzíveis em algarísmos, ou qualificáveis e, por outro, pela idéia de que essa investigação aplica-se à uma realidade meramente particular.

Na perspectiva de ciências sociais e de educação GALISSON e COSTE (1976) dizem que a recolha de dados constitui uma investigação cuja finalidade é a necessidade de verificar uma hipótese, passando pela descoberta de soluções para um determinado problema. Ela caracteriza-se por recolher e interpretar de maneira metódica que possível todo um conjunto de testemunhos que possam responder a um objectivo pré-concebido.

Na presente pesquisa, o termo “recolha de dados” deve ser compreendido como sendo o conjunto de ferramentas técnicas, científica e metodicamente elaboradas para a obtenção de informações que possam confrontar com os postulados teóricos das hipóteses do trabalho, cujo teor primordial é contribuir em novas práticas pedagógico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem do francês, como língua estrangeira, nas escolas secundárias de Moçambique.

3. 2. A ENTREVISTA

É um instrumento de recolha de dados no processo de pesquisa, qualquer que seja a área de conhecimento em que o pesquisador se encontra ligado.

3. 2. 1. Objectivos da entrevista

A entrevista durante o processo da recolha de dados neste trabalho teve como objectivo fundamental buscar informações, colher sentimentos, opiniões, interpretações, viver comportamentos e atitudes dos professores de FLE, envolvidos na experimentação pedagógica da tradução dos contos tradicionais de Moçambique.

3. 2. 2. O Grupo Focal de entrevista

O tratamento desta técnica de entrevista, no presente estudo, não é tão minucioso como tal. Aqui faz-se apenas uma abordagem conceptual da técnica em questão de forma sucinta e abrangente.

Um grupo focal de entrevista é entendido como sendo o conjunto de um grupo social não numeroso de que um pesquisador se serve para obter informações de que ele precisa com o intuito de empreender uma pesquisa qualitativa, como o é a presente.

Contrariamente ao que acontece em um grupo focal usado em pesquisas de mercado, onde esta comunidade é paga pela prestação dos serviços, na presente pesquisa educacional o cerne desenhou-se apenas na disponibilidade, no interesse e na boa vontade dos entrevistados, uma vez que eles vivem os problemas que afectam o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa.

A este propósito, afirma-se, com TEMPLETON (1994) que algumas das vantagens da prática do grupo focal de entrevista situam-se no facto de que ela pode oferecer ao pesquisador a possibilidade de este determinar a utilidade da

sua pesquisa, por um lado, e, por outro, determinar a validade teórico-prática e pedagógica dos resultados obtidos com a pesquisa.

Por sua vez MURTA (1999) considera que [...] as áreas de aplicação mais frequentes da técnica do grupo focal têm sido a psicologia, a administração, as relações públicas, a comunicação social, o marketing. O autor continua afirmando que [...] seu uso cabe, com toda a propriedade e pertinência, na área de educação. De acordo com este autor, a pesquisa qualitativa “grupo focal” esta propriamente interessada em capturar a estrutura de atitudes dos sujeitos, suas motivações, sua produção de significações.

Reunidas as ideias dos autores referenciados quanto ao tratamento da técnica do grupo focal de entrevista, pode-se dizer que os procedimentos adoptados para o contacto com os professores de francês da escola secundária de Nampula vão ao encontro desta prática de pesquisa. Com efeito, o interesse em encontrar dos professores comentários atinentes à exploração pedagógica do conto tradicional, sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como as suas sugestões para que os alunos aprendam melhor, através de uma conversa, caracteriza um dos traços da técnica em referência.

Ademais, o número dos professores que é menor, caracterizando uma pesquisa qualitativa, incluindo as suas contribuições voluntárias, reforçam os princípios de um grupo focal de entrevista.

Alias, como pesquisador qualitativo acho-me comprometido com os professores, com vista a contribuir em novas práticas de ensino, para que eles se orientem numa pedagogia assente também nos alicerces da vida social e cultural dos alunos.

3. 2. 3. Apresentação do Grupo Focal da entrevista

Os professores de francês entrevistados e com os quais se fez a experimentação pedagógica da tradução, na escola secundária de Nampula, são todos do sexo masculino.

Tal facto pode ser explicado na medida em que os professores de francês nesta escola são ex-seminaristas, portanto, que quiseram em tempos atrás seguir o caminho do sacerdócio, para servirem a igreja católica e apostólica romana. E são apenas os homens que podem seguir esta opção e tornarem-se padres.

Por outro lado, é que antes da reintrodução do francês nas escolas moçambicanas, apenas nos seminários aprendia-se esta língua.

Uma terceira razão é a que reside no facto de que na região norte de Moçambique não havia, até em 2001, nenhum centro de formação de professores de francês. Os professores de francês formados no Sul e Centro do país prestam, em geral, as suas tarefas profissionais nestas regiões, não preferindo ir ao Norte.

Porém, a falta de professores de francês do sexo feminino na escola secundária de Nampula pode ser ultrapassada, num futuro próximo. Com efeito, o Departamento de Francês da Universidade Pedagógica – Nampula, órgão visando a formação de futuros professores de FLE, está procurando responder pronta e positivamente a este apelo.

Os 4 professores de francês que constituíram *população* da entrevista ministrada são de nacionalidade moçambicana.

É motivo que merece louvor, pois é praticamente apenas nesta escola onde isso pode ser vivido. Na verdade, os professores de francês de outras escolas de Nampula, em particular, e de Moçambique, em geral, são de nacionalidade estrangeira. As razões associam-se, dentre outras, a factores de ordem política, a saber as imigrações de francófonos para o território moçambicano, forçadas pela guerra civil vivida nesses territórios. O Congo Democrático é um exemplo.

Não se está, de forma alguma, a fomentar fronteiras geográficas quanto ao ensino do francês em Moçambique. Pelo contrário, está-se de posição favorável a toda convivência construtora que possa existir entre Moçambicanos e Francófonos ou Franceses, para uma contribuição não menos considerável na melhoria da

qualidade didático-pedagógica e metodológica do francês, dentro do território nacional moçambicano.

A bagagem linguística dos professores é diversificada. As línguas faladas pelos professores distribuem-se nos seguintes moldes: emakhuwa, echuwabo, xichangana são línguas autóctones moçambicanas; kiswahili é uma língua africana, falada em alguns países como a Tanzânia, o Congo, o norte de Moçambique etc.; português, inglês, espanhol e italiano são línguas europeias mas também faladas noutros países africanos colonizados por Portugueses, Ingleses, Espanhóis e Italianos.¹⁶

A pluralidade linguística destes professores de francês pode constituir um impulso positivo na percepção das dificuldades linguísticas dos alunos, que possam advir durante o processo de EA.

As possíveis dificuldades residentes na tradução dos contos tradicionais por parte dos aprendizes poderão ser colmatadas pelos professores, pois estes últimos, linguisticamente pluralizados, saberão conduzir os seus alunos na compreensão do funcionamento linguístico da língua autóctone e da estrangeira.

Os professores de francês da escola que assumiu local do inquérito da presente pesquisa foram formados na Théologicum-Lubumbashi-Congo Démocratique, Seminário Médio e interdiocesano Mater Apostolorum de Nampula e Seminário Episcopal de S. João de Brito-Zóbuè-Tete. Como se pode depreender, os lugares de formação mencionados correspondem a instituições religiosas. Na verdade, os professores de francês desta escola são ex-seminaristas.

A verdade ora dita permite afirmar que, de facto, a falta de formação qualitativa, ou por outra, a escassez de professores formados psico-pedagógica e didacticamente para o ensino do FLE em Moçambique é um facto nesta escola, em particular, e no país, em geral.

¹⁶ Para um estudo significativo da questão linguística em Moçambique pode ler-se G. FIRMINO, na sua obra *A Questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*, Maputo, 2001.

As dificuldades dos professores de francês, na escola secundária de Nampula, convergem num aspecto. Com efeito, apurou-se que todos os professores têm dificuldades de ordem material e metodológica, na construção das suas aulas.

A esta realidade junta-se a ideia de que a proposta do uso de documentos familiares dos alunos, como é o caso do conto tradicional, pode constituir uma tentativa para diminuir a dificuldade de ordem material e metodológica enfrentada pelos professores no processo pedagógico do FLE.

3. 2. 4. O Processo da administração da entrevista com o Grupo Focal

Para a execução deste instrumento de pesquisa foi preciso negociar-se com os professores de francês da escola secundária de Nampula sobre como seria o processo.

Como refere MANGRASSE (2004) para a execução desta etapa o pesquisador colocou-se à disposição dos entrevistados, mostrando a necessidade de um intercâmbio na discussão do problema em estudo. Aliás, como se referiu mais acima, antes e depois da aula de experimentação, o pesquisador esteve sempre em contacto directo, em trabalho conjunto, em preparação e em observação das aulas, com o grupo focal da entrevista.

Depois da experimentação pedagógica do método da tradução dos contos tradicionais de Moçambique nas turmas da 12^a classe desta escola, pediu-se aos professores uma entrevista em torno deste assunto.

Os professores, reagindo favoravelmente ao pedido, responderam às perguntas, deram suas opiniões, suas propostas à volta daquilo que constituiu temática da entrevista, que é a análise das implicações sócio-culturais e didáctico-pedagógicas do processo da tradução de contos tradicionais de Moçambique, no ensino-aprendizagem do FLE.

3. 2. 5. Apresentação da entrevista

A entrevista aos professores de francês tem um carácter semi-directivo e é composta de quatro (4) principais questões, transportando também sub-questões; os entrevistados puderam gradualmente acrescentar com outras reflexões, sugestões que não estejam a seguir exactamente o que foi perguntado, mas que tenham, claro sim, relação com isso.

De natureza qualitativa, a pesquisa que se empreende toma o carácter de pesquisa-acção ou intervenção, pois o pesquisador está totalmente envolvido no processo da verificação das hipóteses desenhadas no trabalho. Ele não observa distancadamente, mas está empenhado, está envolvido com o grupo focal na experimentação e na observação pedagógicas do método da tradução dos contos tradicionais de Moçambique.

3. 2. 6. O guião da entrevista

1. O que achou da aula que acaba de ser dada ?
2. Acha que vale a pena continuar a fazer traduções nas aulas de francês ?
2. 1. Na sua opinião, qual é a vantagem e a desvantagem da tradução nas aulas de francês ?
3. Acha que os contos tradicionais de Moçambique são bons para explorá-los nas aulas de francês ?
3. 1. Qual, a seu modo de ver, a vantagem e a desvantagem dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas de francês ?
4. Que conselhos daria aos seus colegas professores de francês em Moçambique, no concernente a com que suportes e como fazer para que as aulas sejam mais animadas e que os alunos aprendam com facilidade ?

CAPÍTULO 4

O MÉTODO DA TRADUÇÃO E OS CONTOS TRADICIONAIS DE MOÇAMBIQUE

4.1. O Método da Tradução

4. 1. 1. Abordagem nocional do termo “tradução”

A palavra “tradução” significa acto de traduzir. “Traduzir” é, segundo o dicionário de francês Le Petit Robert (2003:2651), um termo de origem latina, *traducere*, que quer dizer fazer passar por meio de, através de, conduzir. Assim, traduzir seria, conforme o dicionário citado *“fazer com que aquilo que era enunciado numa língua natural o seja numa outra, tendendo à equivalência semântica e expressiva dos dois enunciados”*.

Na verdade, a tradução consiste em fazer passar uma mensagem de uma língua, a língua de partida, para uma outra, a língua de chegada, conservando, naturalmente, as equivalências morfo-sintáticas, lexicais etc.

No processo de tradução nota-se, por parte de quem traduz, um certo esforço de busca de significados através de seus significantes. É, portanto, um exercício etnográfico, consistindo na busca de verossemelhança com a realidade.

Normalmente a tradução é feita por escrito. A que se faz oralmente conhece uma outra denominação: a interpretação ou tradução simultânea.

4 1. 2. Tipos de Tradução

As traduções podem variar de acordo com a área de orientação para a qual elas se destinam. Assim, distinguem-se a tradução administrativa, a literária, a científica, a técnica.¹⁷

Considerando o enunciado a cima pode-se formular um conjunto de exemplos documentários que se podem traduzir: cartas, cartas de condução, actas, multas, comunicados de imprensa, relatório, folhetos, brochuras, sondagens, estudos científicos, guias turísticos, certificados, páginas de internet são ilustrações que sustentam a ideia de que a orientação da tradução não é menos vasta.

¹⁷ Pode ter-se mais detalhes a respeito da tipologia de tradução consultando-se intrade@ats.it.

Seguindo o princípio de classificação das diferentes orientações da tradução, chega-se a uma conclusão, segundo a qual os marcos importantes dos tipos de tradução são dois: a tradução por escrito e a interpretação. Estas duas faces da tradução transportam consigo dois tipos mais importantes da mesma: a tradução literária e a tradução especializada.

No presente trabalho, a proposta de tradução de textos culturais dos alunos moçambicanos aprendizes do francês está relacionada com a tradução literária, uma vez que a pesquisa em foco não pretende que estes aprendizes sejam especialistas na área de tradução.

Para a tradução simultânea ou interpretação, pode-se também estabelecer uma tipologia. Em função do contexto em que ela se enquadra, a tradução simultânea pode ser de conferência, parlamentar, judiciária.

No acto de traduzir várias dificuldades podem advir. São dificuldades de ordem lexical, sintáctica e mesmo redacional que podem constituir entrave no processo de tradução.

4. 1. 3. O Método da Tradução no processo de ensino-aprendizagem do FLE

O método da tradução de textos e/ou documentos é um dos métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Aliás, GERMAIN (1993), falando da evolução do ensino de línguas estrangeiras e PUREN (1998), fazendo uma abordagem histórica das metodologias do ensino de línguas estrangeiras, fazem perceber que a tradução está contida neste grande acervo histórico do processo pedagógico de línguas estrangeiras.

Entretanto, o método da tradução é relativamente «antigo» comparativamente à abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A tradução, abordada em linguística como sendo essa interpretação dos signos de uma língua por meio dos signos de uma outra língua, e como técnica de aprendizagem no ensino do FLE, conheceu altas e baixas. Pilar do chamado

método tradicional, ela é rejeitada pelos métodos directo e estrutural-global, em nome do princípio do banho de língua.

Como foi referido, o método da tradução de textos e/ou documentos nas aulas de língua estrangeira encontra-se associado a um historial do ensino-aprendizagem dessas línguas. Com efeito, vários métodos¹⁸ alistam-se no conjunto dos princípios preconizados para o ensino-aprendizagem, a saber:

Método natural: é considerado mais antigo e mais praticado fora da sala de aulas. Este método postula uma aprendizagem mais natural que possível, na medida em que os aprendizes vivem em contacto directo com os falantes da língua em aprendizagem, no seu meio natural. É, portanto, (aliás assim o chamam os franceses) um verdadeiro *bain linguistique*;

Método da versão/tradução (normalmente conhecido por *método tradicional* ou *método de gramática-tradução* e *método de leitura-tradução*): foi praticado desde finais do séc. XVI. O objectivo central deste método tem sido primordialmente facilitar o acesso aos textos, mais concretamente os literários, bem como de “formar” o espírito dos alunos. Um outro objectivo a não negligenciar, preconizado pelo método em questão, é fazer com que os alunos aprendam a ler, praticar, reflectir e, portanto, a compreender textos originais.

O método em descrição é o que constitui objecto da presente pesquisa. É este método, “cancelado” na prática pedagógica do francês, no Ensino Secundário Geral em Moçambique, que está sendo proposto para sua explanação nas aulas. Portanto, é como que à título de “recuperação” do método de tradução, considerado o mais antigo e “menosprezado” pelas novas metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A utilidade deste método será apresentada mais abaixo;

Método directo: como reacção ao anterior, o método directo surge por volta da segunda metade do séc. XIX e estende-se até aos nossos dias. Ele preconiza um

¹⁸ Para uma leitura mais detalhada do histórico dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pode-se ler C.Puren, conforme a bibliografia.

ensino-aprendizagem baseado na utilização de apenas a L2, sem recorrer, portanto, à L1 do Aprendiz. O seu objectivo era permitir que o aluno aprenda a falar através de uma metodologia activa e global;

Método áudio-oral: teve o seu apogeu entre 1950 e 1975. As aulas são centralizadas em diálogos. Os alunos deviam memorizar esses diálogos e recitá-los. Não havia momentos de interação. O objectivo deste método inscrevia-se em fazer com que o aluno-aprendiz compreendesse e falasse, ao mesmo tempo que ele seria capaz de ler e escrever em L2.

Método estrutural global áudio visual: emerge a partir dos anos 1950. O intuito do método em descrição é munir o aluno com a capacidade de aprender a falar e à comunicar-se nas situações de vida quotidiana. O seu principal postulado é ensinar-aprender a língua estrangeira em situação. Caracterizado pela presença de diálogos e imagens, o método procura introduzir progressivamente no aluno o léxico e a morfosintaxe da L2. O acesso ao sentido da palavra estrangeira trazida pelo diálogo e pela imagem não se faz através de tradução, mas, sim, a partir da situação visualizada, apoiando-se na interação das personagens, nos seus gestos e na sua mímica, nos elementos de todo o cenário, que desempenham um papel importante nas trocas intersubjectivas.

Abordagem comunicativa: já foi referida mais acima. No presente trabalho trata-se de comungar os dois métodos, a abordagem comunicativa e a tradução;

Abordagem nocional-funcional: aparece desde os anos 1980. Não muito distante da abordagem comunicativa, a abordagem nocional-funcional tem como postulado fazer com que o aluno aprenda a fazer e a comunicar-se nas diferentes situações da vida corrente.

4. 1. 4. O Método da Tradução e a Abordagem Comunicativa: uma possível articulação

A comunhão destes métodos traduz-se com o intuito de se estar de acordo com os postulados por eles apresentados. Na verdade, certos princípios preconizados pelos métodos em análise convergem num determinado ponto: o recurso a documentos autênticos no processo de ensino-aprendizagem. O método da tradução, por exemplo, proposto neste trabalho, é assente sobre a utilização de um documento autêntico cultural, o conto tradicional do povo macua. Conforme refere GERMAIN (1993) o método de leitura/tradução é caracterizado pelo uso de textos, mais frequentemente textos autênticos e não de frases ou palavras isoladas. É o professor que selecciona esses textos.

A tradução pode permitir que os alunos tenham a impressão de que seja possível encarar-se nos textos em L2 com dificuldades típicas ou comparáveis às dos textos em L1.

Com a proposta de uma prática de comunicação intercultural ou intersubjectiva, a partir da tradução de contos tradicionais moçambicanos, como documentos culturais, no processo de ensino-aprendizagem do FLE, não se está fugindo das novas metodologias da abordagem comunicativa. Com efeito, parece não ser estranho quando a abordagem comunicativa diz que a utilização de documentos autênticos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira tem a ver com o facto de que esses documentos fazem parte do mundo real dos sujeitos envolvidos nesse ensino; são fáceis de manipular, quer por parte do aluno, quer por parte do professor; introduzem de maneira natural o léxico e as estruturas gramaticais em situação, bem como favorecem a autenticidade das interações numa turma de língua.

As componentes sóciolinguística e psicolinguística que a abordagem comunicativa postula não são desligadas da proposta da prática de interculturalidade no ensino-aprendizagem por meio do método da tradução em análise. Esta componente preconiza que para comunicar-se não basta conhecer as regras, o vocabulário e as estruturas gramaticais, mas, sim, é necessário saber

utilizá-los correctamente, de acordo com a situação de comunicação e com o estado de espírito em que se encontram os interlocutores. Com efeito, ser capaz de reconhecer esta situação é permitir que o aluno utilize enunciados adequados a uma determinada situação.

A asserção acima sustenta a ideia de que a tradução de textos culturais, como os contos tradicionais, vai permitir no aluno a apropriação de competência selectiva no uso do vocabulário, tendo em conta a situação ou o contexto de comunicação: uma mesma palavra pode ter sentidos polissémicos, conformemente ao contexto em que o acto de comunicar é desencadeado.

Parafraseando Patricia Kouzmin¹⁹, pode-se considerar que no processo de ensino-aprendizagem do FLE a maior parte das dificuldades dos alunos (e mesmo dos estudantes do curso de francês da UP) reside no facto de não apenas eles não se terem apropriado de certas noções de gramática ou vocabulário, mas sim, e sobretudo, de os mesmos procurarem traduzir literalmente uma palavra, uma frase, um pensamento de acordo com a sua língua materna.

De facto, a passagem, pela tradução, de uma língua materna (L1) para uma língua estrangeira (L2) não é um processo automático, pois nem sempre há correspondência idêntica entre um pensamento, uma palavra, um segmento de frase da L1 e da L2.

A passagem de uma língua para outra solicita para tal um raciocínio específico e adequado. Na verdade, esta passagem terá em consideração a estrutura morfo-sintáctica, por um lado, e o manejo discursivo e o campo sócio-cultural que as duas línguas (L1) e (L2) comungam ou não, por outro. Esse raciocínio pode ser trazido por uma aprendizagem regular, por parte dos alunos, em que a tradução pode ser tomada como sustento.

Com efeito, é necessário que o aluno-aprendiz compreenda que nem sempre há correspondência literal (até porque *todo o tradutor é traidor*) de uma palavra ou de

¹⁹ Nas suas considerações sobre a utilidade da versão/tradução no ensino-aprendizagem do FLE, no Departamento de Francês da Universidade Pedagógica-Nampula, 2005.

uma frase entre uma L1 e L2. Buscando sempre um raciocínio, com vista a adequação de uma palavra de L1 para a L2 ou vice-versa, a tradução aqui proposta não deve ser entendida como uma questão mecânica e automática.

Por exemplo, o “vous” em francês, significando a forma de respeito no tratamento que se envolve entre interlocutores de um acto de comunicação, portanto no singular, e também indicando a segunda pessoa gramatical do plural, pode não ter a mesma equivalência com o “vós” do português, pelo menos na perspectiva da conjugação de verbos a partir deste pronome. O mesmo se passa com os termos “saudade” e “boleia”, em português, que não têm uma correspondência em um vocábulo, em francês.

Uma vez sensibilizado o aprendiz a estes factos, ter-se-á razão de dizer-se que ele está em condições mínimas para um raciocínio na língua em aprendizagem, para uma compreensão analítica da língua, em si. A prática do raciocínio na L1 e na L2 por parte do aprendiz produz uma outra tomada de consciência, segundo a qual afinal de contas a maneira como se utiliza uma língua encontra-se não dissociada com o propósito central dessa língua, que é o de comunicação.

Com a tradução de textos culturais uma vantagem em acréscimo será constatada: o desenvolvimento cognitivo do aluno-aprendiz, motivado pelo exercício mental na busca deste ou daquele vocábulo para adequar este ou aquele sentido entre a L1 e a L2.

Nesse olhar, a prática da tradução no processo de ensino-aprendizagem do FLE permitirá ao aluno a aquisição de conhecimentos de vocabulário, de prática de estrutura morfo-sintáctica, por um lado, e de mergulhar-se na compreensão da estrutura e de referenciais socioculturais da língua em aprendizagem, sabendo situar-se nos da sua língua materna.

TRÉVILLE e DUQUETTE (1996:37) postulam que

os implícitos culturais que são compreendidos por toda uma colectividade, participam na coesão e na coerência do discurso, [...] Trata-se de conciliar

os dois níveis de análise linguística que ao mesmo tempo tenham em conta mecanismos de natureza linguística e estratégias discursivas.

Isto vai levar com que este aprendiz saiba raciocinar na sua língua e na língua estrangeira em aprendizagem, respeitando os contextos e as situações de comunicação em que se encontra.

A partir da 12^a classe e depois, no nível universitário, a tradução pode conduzir o aluno a um bom manejo de material didáctico, como dicionários, gramáticas, obras literárias. Ela pode também fazer com que o aluno seja capaz de produzir textos, por mais pequenos que sejam, como alguns escritos funcionais, a saber *curricula vitae*, postais, cartas etc., que pedem cada um deles um vocabulário específico e uma organização típica, que é de carácter cultural e pragmático.

A tradução de documentos culturais nas aulas de FLE em Moçambique, proposta no presente trabalho, está assente sobre o princípio de aulas interactivas. As trocas comunicativas e intersubjectivas serão trazidas pela discussão suscitada por um facto cultural, pela proposta de tradução de uma palavra colocada por um(a) aluno(a) etc. Essa discussão interpessoal vai, de certa medida, trazer uma outra cor para as aulas: uma comunicação intercultural no seio dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

É motivo para afirmar-se que a sugestão para a prática da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso concreto do francês, através do método da tradução de textos culturais moçambicanos torna-se evidente.

A diversidade de compreensão de uma palavra, frase ou de um texto associada à diversidade sócio cultural dos alunos; a proposta de tradução diferente devido à diversidade de compreensão dos alunos heterogêneos provocam no seio dos aprendizes comunicação intersubjectiva e espontânea.

O método da tradução é um dos métodos aconselhados, mesmo nos nossos dias, onde o ensino-aprendizagem pauta pelos princípios preconizados pela metodologia da abordagem comunicativa, na técnica da explicação de palavras desconhecidas por um público aprendiz de língua estrangeira.

O recurso à língua materna, através do método de tradução, poderia constituir uma tentativa de resposta às interrogações dos professores quanto à apresentação de actividade de índole cultural a alunos principiantes. Na verdade, conforme o sublinham BAILLY e TOLLE (1989), recorrer à língua materna é um meio simples e eficaz de endereçar-se a todos os níveis de aprendizagem de uma língua estrangeira, evitando por vezes explicações cansativas na língua alvo. Esta estratégia tem a vantagem de permitir que se ganhe tempo e se evite o risco de perda de motivação dos alunos.

Os alunos não cessam de pedir que o professor traduza uma palavra nas aulas. Seria conveniente tomar-se em consideração as necessidades dos alunos. Seguindo este raciocínio, a tradução enquadraria-se numa pedagogia de encorajamento. A tradução é uma rampa de salvação para os alunos com muitas dificuldades, que não tenham compreendido ou que não compreendam um texto estudado. Ela assegura os alunos médios em compreensão e fortifica os mais dotados. A tradução oferece à aula uma nova dinâmica, feita de propostas, comentários, sugestões, opiniões diversas, observações pertinentes, enfim, uma aula cheia de trocas comunicativas.

A tradução é incontestavelmente uma ferramenta para a aprendizagem de línguas estrangeiras. No processo da tradução as duas línguas entram em contacto. Neste momento privilegiado das aulas o professor pode guiar os seus alunos para uma reflexão comparativa, relacional, análoga e diferencial entre as duas línguas. O exercício da tradução também pode ajudar o professor a aperceber-se da capacidade do raciocínio lógico e análogo dos seus alunos. O professor pode igualmente servir-se dos erros cometidos pelos alunos para aperfeiçoar a sua própria aula. Pode-se, portanto, dizer que o método da tradução oferece, em certa medida, instrumentos de auto-avaliação ao professor.

O método da tradução no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem uma outra função importante: é o trabalho sobre a língua materna dos alunos. Ele permite a sistematização das estruturas da língua materna, evidenciando as lacunas dos alunos e permitindo a sua diminuição.

Como dizia-se mais acima, não são apenas os alunos do ensino secundário que tenham muitas dificuldades, mas também aqueles que frequentam o curso superior em ensino de francês na Universidade Pedagógica. O recurso à tradução poderá diminuir as dificuldades de compreensão, de adequação, de equivalência de palavras, textos, na vida futura dos aprendizes.

A esta asserção acrescenta-se a ideia de LAVAULT (1987) que postula que seja possível considerar a tradução de maneira mais pragmática como um saber-fazer útil para o futuro. Sem querer formar os alunos a tornarem-se tradutores, pode ser conveniente mostrar-lhes o que é uma boa tradução, onde se encontra o sentido de um texto, o que fazer para obter uma boa tradução, que conduza à compreensão global de um texto, no processo de ensino-aprendizagem.

Feito o estudo da utilidade do método da tradução de textos culturais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, resta, assegurar, abordar a questão dos contos tradicionais, concebidos como documentos culturais. O enfoque vai para o estudo destes contos, no processo de ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira.

4. 2. OS CONTOS TRADICIONAIS DE MOÇAMBIQUE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO FLE²⁰

Por definição, o termo “conto” designa uma narração de acontecimentos fictícios. Entende-se, com SIMONSEN (1984:35), que a palavra “conto” vem do latim *computare*, que quer dizer contar ou enumerar.

²⁰ A este propósito pode consultar-se Rafael Pedro (2002:50-55).

O Dicionário da Língua Francesa, Le Robert (1995:264), define “conto” como sendo *“narração de factos, de aventuras imaginárias, destinados a distrair”*.

Na presente pesquisa, o termo “conto” deve ser entendido na perspectiva de MONTELLE (1996:6) que considera que o conto é *“uma narração literária, a mais alta realização da cultura com o mito”*.

Os contos tradicionais, compreendidos como textos retratando a vida sócio-cultural e civilizacional de um povo, são um elemento que permite aos alunos aprendizes do FLE a aperceber-se do seu meio de evolução, a situar-se nele e a posicionar-se em relação ao outro moçambicano e a um francês.

Estes documentos, transportando consigo riqueza não só cultural mas também linguística (morfologia, sintaxe, verbos, advérbios, adjectivos, léxico), favorecem um ensino e uma aprendizagem efectivos. Aliás, com estes textos, constata-se que as quatro competências de comunicação, a saber a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita e a expressão escrita podem ser possuídas pelos alunos.

São estas competências que são “exigidas” aos alunos moçambicanos aprendizes do francês, para poderem agir no seu contexto escolar e noutros.

O situar-se em relação ao outro e o compreender os fenómenos culturais da sociedade do aluno moçambicano cumprirá com o princípio da competência referencial que é também postulada pela própria competência de comunicação, numa língua, e, sobretudo, numa língua estrangeira.

4. 2. 1. Apresentação dos contos tradicionais

Os contos tradicionais são, por excelência, documentos culturais dos moçambicanos. Eles foram recolhidos no seio de adultos e jovens de alguns Distritos da Província de Nampula, mais concretamente dos povoados de Nacala-Porto, Ilha de Moçambique, Nampula-Rapale, Ribáuè.

A recolha dos contos tradicionais foi feita em língua macua, utilizada pelos contadores, no acto da pesquisa de campo.

4. 2. 2. Motivos da escolha dos contos

A escolha dos contos foi ditada pelos seguintes factores:

- os 4 contos seleccionados para a sua exploração pedagógica nas 4 turmas da 12ª classe, na escola secundária de Nampula, transportam consigo riqueza cultural e linguística;
- a dimensão extrínseca dos contos permite que o tratamento pedagógico dos mesmos seja “aceitável”. Quer com isso dizer que estes textos são de tamanho não grande, podendo, assim, não provocar cansaço nem monotonia nas aulas;
- o conhecimento que se tem destes contos também constituiu um dos motivos capitais da sua preferência. Nestes mesmos termos BOYER (1990) refere que um professor, por mais competente que seja, não trata (ou não poderia tratar) um assunto na sala de aulas do qual ele não conheça os seus alicerces extra-linguísticos.

4. 2. 3. Competência linguística em FLE a partir de Textos Culturais dos Aprendizizes versus *Banho Linguístico*: um paradoxo ?!

É de recordar que na apresentação sucinta do contexto de inserção da metodologia de tradução, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, foi considerado que um dos caminhos usados na pedagogia dessas mesmas línguas é o *banho linguístico* acompanhado por todo um *banho cultural e ideológico*. Corresponde este método ao que é vulgarmente conhecido por “método natural”, ou por imersão, que consiste em o aprendiz encontrar-se em contacto directo com os locutores nativos da língua em aprendizagem, no próprio meio da língua.

Este método capacita os aprendizes na língua alvo, o mais rápido possível, em relação aos outros métodos. Os aprendizes apropriam-se não só da competência linguística em tanto que simples domínio do manejo da estrutura morfo-sintáctica da língua alvo, como também da componente cultural da mesma.

A proposta de uso de textos familiares dos aprendizes moçambicanos de francês, por meio de tradução dos mesmos, na sala de aulas, como força impulsionadora na aquisição de competência de comunicação, que se pretende nesta pesquisa, percebe-se que, *a priori*, seja um paradoxo em relação ao método natural.

Aliás, no concernente ao uso de documentos autênticos, portadores de informações sócio culturais e civilizacionais, poderia-se servir de documentos autênticos franceses, a saber jornais, revistas, receitas de cozinha, guias turísticos, planos de cidades, contos, provérbios, adivinhas etc. no ensino-aprendizagem do francês, em Moçambique. Na verdade, estes documentos podem também constituir força motriz para o desenvolvimento desta ou daquela competências, por parte do aluno.

Algo inquietante seria acomodar-se neste princípio de simples acolhimento do estranho, que caracteriza todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Óbvio é que aprender uma língua estrangeira é assimilar um processo cultural estranho ao seu, uma vez que é sabido que a língua transporta consigo toda a bagagem cultural da sua sociedade locutora. Aprender uma língua estrangeira é também entregar-se ao sistema cultural, à maneira de raciocinar, de pensar dos falantes dessa língua. Aprender uma língua estrangeira é, portanto, tornar-se *outro*. Aprender uma língua estrangeira é realizar um exercício ético e intercultural de descentrar-se e arriscar-se na alteridade para familiarizar-se com o estranho.

A asserção ora acabada tem por propósito assinalar que a presente pesquisa propõe uma aprendizagem do francês, nas escolas secundárias de Moçambique, que se apoie também na maneira de pensar, de raciocinar, no quotidiano, enfim, no sistema cultural dos aprendizes. É na verdade uma espécie de “contra-

princípio geral”, “contra-norma” referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso concreto do francês, baseada nos teores do *banho linguístico* ou no uso de documentos culturais franceses. É, portanto, um caminho para minimizar ou mesmo tentar “negar” o tornar-se *outro*, por causa da aprendizagem do francês, pelo aluno moçambicano.

Este tentar negar o tornar-se *alter* sustenta-se pelo princípio de que aprendendo, dominando a língua do outro, neste caso a francesa, pode-se possuir instrumentos eficazes que permitam essa negação. Portanto, dominando o que o dominador domina o Moçambicano negará ser dominado, negará dar costas a si próprio.

Outro argumento voltado à proposta da aquisição de competência de comunicação por parte do aluno moçambicano, a partir de documentos que lhe são familiares é a impossibilidade de este mergulhar-se no *banho linguístico*. Na verdade, não sendo fácil que o aluno moçambicano aprenda a língua estrangeira por imersão, então medidas como estas, de uso de textos culturais moçambicanos, em Moçambique, podem ser úteis. Assim, o aprendiz moçambicano pode possuir a competência de comunicação referida, dentro do seu meio geográfico, com a ajuda de abordagens etnometodológicas do ensino da língua estrangeira, em ocorrência a francesa. Aliás, a língua francesa não é mais propriedade da França. Ela é falada em todo o mundo, incluindo o continente africano.

CAPÍTULO 5

**EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÉTODO DA TRADUÇÃO DOS
CONTOS TRADICIONAIS, NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO
FLE, EM QUATRO TURMAS DA 12^a CLASSE, NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE
NAMPULA**

5. EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

5. 1. Apresentação do Público alvo da experimentação

O público para o qual a experimentação pedagógica do método da tradução dos contos tradicionais de Moçambique foi orientada são alunos da 12^a classe da escola secundária de Nampula.

O seu nível linguístico em francês é meio-principiante, pois estes alunos vêm tendo a disciplina a partir da 11^a classe, na razão de quatro aulas por semana, ministradas em 45 minutos por aula, fazendo uma média de cerca de 180 à 200 horas-aula por ano lectivo, que compreende mais ou menos 10 meses de leccionação, sendo desde finais de Janeiro até princípios de Novembro.

Tratando-se de documentos culturais, com um léxico relativamente avançado, então encontrou-se razão da preferência deste nível, que já tem mínimas bagagens linguísticas.

Os alunos cuja experimentação fez parte frequentam as aulas no período da manhã e constituem turmas heterogéneas, por se representarem diferentemente em género, em idade e, sobretudo, em termos de origem geo-histórica, sócio-cultural e linguística.

O público que beneficiou da experimentação são quatro turmas da classe evocada. O número das turmas tem sua razão pelo facto de que nesta escola há, por enquanto, apenas quatro turmas da 12^a classe, no período matinal, que têm o francês como disciplina escolar obrigatória, e porque quiz-se confrontar de maneira abrangente as hipóteses residentes na pesquisa, em todas as turmas desta classe.

A preferência do período matinal para a experimentação pedagógica foi dictada pelo facto de que é neste período em que frequentam alunos considerados “continuadores” da causa nacional, portanto adolescentes e jovens, contrariamente ao período nocturno, frequentado maioritariamente por adultos,

cansados pelo trabalho durante o dia e, portanto, supostamente menos motivados.

Parece interessante considerar-se que o objectivo central da aprendizagem do francês por parte destes alunos é permitir que os mesmos tenham proficiência linguística nesta língua. Isto vai constituir uma oficina que levará os aprendizes a compreender, a falar o francês, bem como a produzir textos, por mais curtos que sejam, em francês.

5. 2 Objectivos da experimentação

A experimentação pedagógica do método da tradução do conto tradicional de Moçambique foi efectuada com o intuito de confrontar ou, melhor, verificar as hipóteses e espelhar o objectivo geral do empreendimento em estudo.

Com efeito, é com base à experimentação que se pode chegar a conclusões em torno da problemática e da proposta de uso da tradução nas aulas de francês em Moçambique, como forma de praticar a interculturalidade no seio dos alunos-aprendizes, que são, eles mesmos, heterogéneos.

CHIZZOTTI (2003:28) refere que *“a experimentação [...] consiste na adopção de uma metodologia [...] de pesquisa para encontrar os liames que unem duas variáveis e que comprovem a veracidade ou falsidade de uma hipótese”*.

Importa considerar que este instrumento de pesquisa permitiu, de facto, consolidar as hipóteses maiores do estudo em foco: com o método da tradução de documentos culturais dos alunos moçambicanos, como são os contos tradicionais, pode-se desenvolver abordagens interculturais no processo de ensino-aprendizagem do FLE, no seio dos alunos, reunidos na diversidade, mas com um único objectivo, a aprendizagem do francês.

5. 3. EXPLANAÇÃO PEDAGÓGICA

5. 3. 1. A Observação

Como se referiu, um dos instrumentos desta pesquisa é a observação.

A observação do tipo participante, foi o instrumento que permitiu analisar-se *in loco* as reacções dos alunos face ao método da tradução dos contos tradicionais de Moçambique no ensino-aprendizagem do FLE, como prática da interculturalidade proposta neste trabalho. Assim, pude-se, em certa medida, confrontar as hipóteses bem como o objectivo geral da pesquisa em foco.

A este propósito, CHIZZOTTI (2003:90) postula que *“a observação participante é obtida por meio do contacto directo do pesquisador com o fenómeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”*. Assim, deste instrumento de pesquisa, resultou observar-se e analisar-se o decurso do processo de ensino-aprendizagem havido, sob o método sugerido, nas quatro turmas da 12^a classe, na escola secundária de Nampula.

5. 3. 2. As fases da explanação

Os professores de Francês já haviam familiarizado os alunos acerca da minha presença pedagógica como pesquisador, nas suas turmas, bem como adiantado que nas aulas “estranhas” que se avizinhavam pudessem munir-se de dicionários bilingues (francês-português). Por essa advertência, os aprendizes do FLE esperavam com ansiedade as “diferentes” aulas.

A primeira fase da explanação pedagógica do método da tradução dos contos tradicionais de Moçambique foi preenchida pelo acolhimento. Com efeito, após à entrada nas salas de aulas, saudei primeiro os alunos.

Depois da saudação, que arrastou cerca de 5 minutos, seguiu-se o momento de apresentação, dentro do qual explicou-se o motivo e o objectivo da dada presença pedagógica, em português e em francês;

A segunda fase das aulas de experimentação foi a que se deu aquando da formação de sub-grupos. Tratou-se, com efeito, de pedir aos alunos que se dispusessem em grupinhos de 6, o que fazia 15 grupinhos, numa turma de 90 alunos;

O objectivo da disposição dos alunos por grupinhos foi, por um lado, de permitir que eles trabalhassem em verdadeira colaboração, num ambiente de troca de ideias, de confiança e de comunicação; por outro lado, de garantir que cada aluno-participante jogasse um papel dentro do grupo, que cada aluno percebesse a sua utilidade na contribuição para o sucesso do grupo e, assim, que todos se sentissem envolvidos no trabalho. Portanto, as actividades por grupos têm um valor bastante educativo, sendo a comunicação e a interacção sociais as bases que consolidam esta educação.

Uma outra vantagem da formação de pequenos grupos no acto das aulas de experimentação foi de condensar o tempo em benefício de todos os alunos, visto que as turmas são numerosas.

A terceira fase consistiu na distribuição dos textos-contos, na versão francesa, para os aprendizes, nos seus grupinhos. Esta fase foi seguida pela instrução metodológica que se inscreveu em dizer aos alunos o que deviam fazer com o texto em mão. É claro que a instrução metodológica ditou-se em esclarecer aos alunos que deviam traduzir o texto-conto, do francês para o português.

- Ai, será que havemos de conseguir ?

- Oh, espera, havemos de ver, é preciso primeiro tentar.

- Tens razão, também se tivermos dificuldades chamaremos o professor para nos ajudar...

As palavras ora citadas pertencem aos alunos de uma das turmas onde a experimentação pedagógica dos contos tradicionais teve lugar.

- *Monsieur le professeur, comment nous allons savoir la signification des mots ?*
- *Eh, toi, le professeur va nous expliquer.*
- *Moi, j'ai un dictionnaire''.*

Estas são outras intervenções dos alunos de uma outra das 4 turmas, que tiveram lugar no acto da distribuição do texto-conto.

Pode-se dizer que tais palavras pareciam anunciar o princípio de interacções pedagógicas, ditavam o começo de trocas comunicativas espontâneas, explicavam, de certa maneira, o desenrolar de trocas intersubjectivas, portanto, interculturais entre os aprendizes.

Ao final de cada aula de experimentação, o professor e os alunos fizeram um balanço e concluíram que tinham tido sessões que valiam a pena, pois ajudava-os a melhorar o seu nível linguístico e comunicativo, bem como descobriam certos fenómenos que ocorriam no mundo ou algumas práticas culturais de outros Moçambicanos e dos Franceses. Podem-se ver estas reacções:

- *Senhor professor, as aulas animaram, temos que sempre ter as aulas de tradução. Agora queremos traduzir provérbios. Provérbios são mirukus, não é?*
- *Sim, como é que sabes ?...*

Durante a tradução dos textos nas diferentes turmas viveram-se, na verdade, momentos de importância referencial de trocas culturais. As discussões, as opiniões diversas, as discordâncias, as concordâncias, as hesitações, enfim, as comunicações inter-alunos preencheram as salas de aulas de verdadeiros momentos de convivências intersubjectivas, ao mesmo tempo que se compreendia o francês escrito nos contos e se aprendia a falar o francês, através da descoberta do vocabulário variado transportado pelos textos-contos.

É motivo para se afirmar que as aulas de experimentação pedagógica do método da tradução dos contos tradicionais macua, nas turmas da 12^a classe, nesta escola, constituíram uma mais valia na aquisição de competência de comunicação, através da componente referencial dos alunos.

5. 4. FICHA PEDAGÓGICA

Material Pedagógico

Conto tradicional da Província de Nampula, Moçambique (suporte-papel).

Método Utilizado

Tradução do texto-conto (do Francês para o Português).

Público Alvo

Alunos da 12^a classe.

Estabelecimento Escolar

Escola Secundária de Nampula.

Duração das Aulas

180 minutos (90 minutos x 2 dias por turma).

Lugar do Método Utilizado no Quadro Global do Ano Lectivo

Entre Junho e Outubro.

Objectivos Gerais

- Aquisição das competências de compreensão escrita, expressão escrita;
- Compreensão de aspectos culturais do outro;
- Descoberta de aspectos da sua cultura;
- Situação de si em relação ao outro;
- Trocas intersubjectivas (Interculturalidade).

Objectivos Específicos

- Comunicacionais;
- Linguísticos;
- Interdisciplinares.

O Desenrolar das Actividades

A posta em prática das actividades da tradução dos contos obedeceu à seguinte ordem de procedimentos:

PERCURSO A

1. *Lisez attentivement le texte que vous est proposé et, ensuite, répondez aux questions posées (leia atentamente o texto que lhe é proposto e, em seguida, responda à questões colocadas):*

a) Comment s'appelle ce type de textes (como se chama este tipo de textos)?

b) Où est-ce que vous avez entendu raconter ce type d'histoires (onde é que ouviu contar-se este tipo de histórias)?

PERCURSO B

2. *Traduisez le texte que vous avez en portugais (traduza o texto que tem em português):*

Este constitui o primeiro momento do trabalho de campo. O segundo momento foi o que se deu quando o pesquisador dirigiu-se novamente a escola secundária de Nampula, para ir recolher dos alunos e professores o que acontecia, o que tinha mudado, que comentários havia, quanto aos contos e ao método de tradução explorados pedagogicamente.

No encontro com os professores, estes disseram que os alunos pediram livros de contos de Moçambique escritos em francês. Também referiram que, por várias vezes, os alunos, antes da chegada do professor, contavam-se contos em português e tentavam vertê-los para o francês, gozando-se entre eles pelo facto de que não sabiam verter certas palavras.

Os professores pediram ao pesquisador para que este encontrasse formas de compilar contos macuas e vertê-los para o francês, para constituir um guião nas aulas do ano de 2006.

Alguns alunos, durante a presença do pesquisador nas salas de aulas, disseram que gostariam de seguir o curso de francês, pois já concluíram que não é difícil.

- Senhor professor, francês não é difícil. É parecido com português. Senhor professor, não tem livro que fala de contos em macua para traduzir em francês ? Se não tem, eu conheço muitos contos.

- Eu, também, senhor professor.

- Senhor professor, não é começar uma coisa e depois não terminar. No próximo ano aquelas aulas devem continuar porque facilitam-nos a conhecer muitas coisas sobre a língua francesa, dominamos um pouco as palavras difíceis. Naquele livro (diziam o manual em uso) não se percebe quase nada, porque as coisas que lá aparecem só falam da europa e nós como nunca chegamos ficamos sem compreender.

Estes são os comentários dos professores e dos alunos da escola que serviu de terreno de verificação das hipóteses da pesquisa, durante a segunda visita que

serviu para constatar o comportamento dos alunos depois das aulas de experimentação. Estes comentários reforçam o propósito da pesquisa, que se circunscreve em munir o aluno moçambicano de competência linguística e de comunicação em francês, partindo de textos que espelhem o seu cotidiano e da alternância dos métodos de ensino, como é o caso da tradução.

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AULAS EXPERIMENTAIS, DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES E AOS INDIVÍDUOS CONTADORES

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Constituíram objecto de apresentação, análise e interpretação de dados as questões de compreensão do texto, dirigidas aos alunos durante as aulas de experimentação pedagógica, a entrevista aos professores de francês e aos indivíduos interpelados, nos quatro Distritos da Província de Nampula.

Os três ítems evocados apresentam-se como segue:

QUESTÕES DE COMPREENSÃO

PERCURSO A

1. *Lisez attentivement le texte que vous est proposé et, ensuite, répondez aux questions posées (leia atentamente o texto que lhe é proposto e, em seguida, responda à questões colocadas):*

a) Comment s'appelle ce type de textes (como se chama este tipo de textos)?

b) Où est-ce que vous avez entendu raconter ce type d'histoires (onde é que ouviu contar-se este tipo de histórias)?

PERCURSO B

2. *Traduisez le texte que vous avez en portugais (traduza o texto que tem em português):*

ENTREVISTA AOS PROFESSORES

1. O que achou da aula que acaba de ser dada ?

2. Acha que vale a pena continuar a fazer traduções nas aulas de francês ?

2. 1. Na sua opinião, qual é a vantagem e a desvantagem da tradução nas aulas de francês ?

3. Acha que os contos tradicionais de Moçambique são bons para explorá-los nas aulas de francês ?

3. 1. Qual, a seu modo de ver, a vantagem e a desvantagem dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas de francês ?

4. Que conselhos daria aos seus colegas professores de francês em Moçambique, no concernente a com que suportes e como fazer para que as aulas sejam mais animadas e que os alunos aprendam com facilidade ?

ENTREVISTA A UM IDOSO

Pesquisador: *O que é um conto ?*

Pesquisador: *Para quê servem os contos ?*

Pesquisador: *Papá, acha que seria bom meter-se os contos tradicionais na escola ?*

Juntamente com esta entrevista, vai o conjunto das lições contidas nos contos recolhidos nas povoações apresentadas. Essas lições, orientadas para as novas gerações, alistam-se como segue:

Conto nº 1: Com o título *othelana wothilipa* (casamento não duradouro) as suas morais são *muhinathi othelana ohaana osuwelana ni wootha okhuveyasa metto*

(antes de casamento é preciso conhecimento mútuo entre as partes envolvidas e a mentira tem pernas curtas).

Estas duas lições reiteram a necessidade de um conhecimento recíproco de duas pessoas que queiram construir uma família e que tudo o que não corresponda à verdade pode ser motivo de desarmonia e, portanto, barreira de confiança entre dois ou mais sujeitos. Isso suscita o conhecimento segundo o qual antes de fazer qualquer projecto é preciso planejá-lo, para que o mesmo seja eficaz e produza bons frutos, em benefício dos seus utentes. Do mesmo, a fidelidade e a transparência entre pessoas de uma ou diferentes comunidades são evocadas, como instrumentos construtivos na confiança interpessoal.

Conto nº 2 : Intitulado *anamatelana* (os casais) tem como lição a transmitir a seguinte: *wootha ni othepyana khunirowiha ottyaawene ni omwarexasa opatthani* (a mentira e o engano não levam longe e estragam amizade).

O termo “não levar longe” é entendido como sendo a perda de confiança que pode acontecer entre duas ou mais pessoas amigas ou próximas. Isso pressupõe a necessidade de duas ou mais pessoas amigas usarem de transparência nas suas relações, para que essa amizade permaneça e constitua, cada vez mais, um tesouro para as partes envolvidas.

Conto nº 3: *Wiimana* (a avareza) tem as lições *wiimana waarika, ovaha waala; atthu ahaana omeelana enayevakaru* (a avareza é torração, a doação é sementeira; as pessoas devem partilhar o pouco que têm).

As lições transmitidas por este conto apelam a necessidade de partilha dos bens entre as pessoas, pois isso pode ajudar a ultrapassar as dificuldades de vida no quotidiano, uma vez que se um tem, num dia, o outro terá, num outro dia.

Conto nº 4 : Com o título *manthamwene enli* (os dois amigos), cujas morais são *mwiiphukeke mulattu mwisuwenle onkhumaya; owalaala waakiha* (não seja juiz de uma causa desconhecida; a esperteza liberta) transmitem apelo à prudência nas várias situações da vida, em geral, e, mais particularmente, na resolução dos

problemas que possam afectar a si e à uma determinada comunidade. A esperteza evocada associa-se ao conceito de inteligência. Na verdade, a inteligência vale mais que a força.

Conto nº 5: *Mwanxilopwana moopoli* (o rapaz salvador) é o título do conto, tendo como lição *nretta khanthanyiya* (não se deve desprezar um doente).

O principal postulado deste conto circunscreve-se no apelo à utilidade que qualquer pessoa é conferida para uma outra, de acordo com um determinado contexto.

Conto nº 6: Intitulado *mwanxilopwana ohiwananeya* (o rapaz desobediente), a sua lição de vida é *ohaana owiwelela axipaap'ehu ni athu othene annihimeerya makhalelo òumwenku, maana khahimeereya ahitthara ephiro yooðmahiye* (é preciso obedecer os nossos pais e todos quantos nos ensinam sobre a vida, pois aquele que não obedece segue o caminho do cemitério).

O cemitério aqui referido é qualquer perdição a que um indivíduo pode ser sujeito, desencaminhamento, erro, má vida que possam advir da desobediência. Os pais, desempenhando o papel de experientes, então a eles merecem a escuta, a atenção, a consideração, a obediência, para que a integração das novas gerações na sociedade seja efectiva.

Conto nº 7: *Havara ni hukula* (o leopardo e o coelho) é o título deste conto. As suas lições *mwiphukeke mulattu mwiisuwenle onkhumaya; owalaala waakiha ni overyiha* coincidem com as do conto nº 4.

Conto nº 8: O título deste conto é *muthiyana owipaka* (a mulher hipócrita). Os seus ensinamentos *wootha okhuveyasa metto, ohihimya ekeekhai ohaleeliha erisiki* (a mentira tem pernas curtas, ela guia nos caminhos da perdição de sorte) vão de par com os do conto nº 1.

Conto nº 9: Intitulado *nummwaari ahaatheliya* (a donzela incasável), as suas lições são *mwiwireleke atthu ele ehintthunaanyu wiirihya; muhoojeleke nteko*

mwiinapajera ovara (não faça ao outro o que não quer que façam a si; nunca desista de um projecto antes de tentar fazê-lo).

As lições aqui apresentadas anunciam o princípio de estima e auto-estima, de acolhimento e doação, de amor. Não se deve medir as pessoas pela palma da mão. As necessidades, as dificuldades, os desejos, as preocupações, as vontades, os gostos, os desgostos etc existem para todas as pessoas, mesmo de maneiras diferentes. O conto traz igualmente o apelo à coragem e à determinação aquando do desenho e da construção de projectos vitais, como, por exemplo, a escola.

Conto nº 10: *Hukula ni khole* (o coelho e o macaco) é o título do conto, cuja moral é *ole onaala otakhala, onrukula otakhala weiwo* (quem semeia ódio, colhe o mesmo ódio).

Ensinando a importância da ajuda que há entre os seres vivos, particularmente entre as pessoas, enfatiza o facto de que a amizade é um projecto que deve ser regado, cuidado, para que ela não sucumba.

Conto nº 11: O título do conto é *ehimye y'a inama* (o poço dos animais) e as suas lições são *onyoonyiya wiva; ohiiwananeya ohaaxa* (a preguiça mata; a falta de colaboração faz sofrer).

Com o teor de ensinamento, correcção, conselho à nova geração, como é típico do conto tradicional, este conto evoca a importância e a utilidade do trabalho e da colaboração entre membros de uma comunidade. Com efeito, o trabalho, individual ou colectivo, edifica e liberta o homem e a mulher.

Conto nº 12: *Mulopwana ni mwan'awe mwaamuthiyana* (o homem e a sua filha) é o título do conto e as suas lições são *muhiireke soonanara mponaka ntoko munaavitha, mahiku enarupasa simmalela wooneneliya, olumwenku khurina esiri; mwiivanyihe ekhweli esuwelexiye, munoophwanya ehaya nihiku nno* (não faça o mal convencido que o esconde, mesmo que tarde será descoberto, o mundo não

tem segredo; não desminta a verdade conhecida, qualquer dia pode ficar envergonhado).

As lições deste conto exortam a necessidade do recurso à transparência, à humildade nos actos quotidianos. Obter algo ilicitamente é um mal que pode contaminar toda uma vida inteira, rumo a insucessos. É pedindo autorização para obter algo, por exemplo, que constitui um dos elementos da humildade, prudência, simplicidade e, portanto, boa educação. Não tendo o mundo segredo, então importaria ser-se honesto, tentar-se fazer o que não ofendesse o indivíduo ou o público, sob o risco de exclusão social. Desmentir uma verdade pode criar situações de ordem ofensiva para as pessoas para quem vai a desmentira, favorecendo um clima de divergências, discórdias, incompreensão, desprezo, enfim, desunião entre membros de um determinado grupo social.

Esta foi a apresentação e a interpretação das lições contidas nos contos tradicionais recolhidos nas povoações da Província de Nampula. Asseguir, faz-se a ligação pedagógica que estas lições tiveram, no processo de ensino-aprendizagem do francês, nas turmas da experimentação.

Com o intuito de verificar a validade do objectivo geral e das hipóteses da pesquisa em apresentação, foi ministrada a experimentação pedagógica do método da tradução dos contos tradicionais, nas turmas da 12^a classe, na escola secundária de Nampula.

A comunicação intercultural no processo da aprendizagem do FLE, baseada em documentos culturais moçambicanos, força impulsionadora na aquisição de competência de comunicação por parte do aprendiz moçambicano, tomou-se como referência para cumprir-se com o propósito do presente empreendimento.

O tratamento e a análise dos resultados do trabalho de campo da pesquisa, visando estabelecer parâmetros conclusivos da razão da existência daquilo que constitui o maior postulado deste estudo, co-reside com o que MUCHIELLI (1992:52) comenta, ao considerar que *“assim, o inquérito, que progrediu metodicamente, a partir da ideia original do seu promotor até às questions*

preenchidas pelos indivíduos interrogados, desemboca naturalmente na exploração dos resultados”.

A descrição do conto tradicional de Moçambique, feita nas linhas acima, preconiza que este tipo de textos é considerado como sendo documento familiar dos alunos deste País, em geral, e desta Província, em particular. Na verdade, os contos explorados nas turmas da 12^a classe, nesta escola, são textos conhecidos pela maioria dos alunos. Isso leva a consolidar a idéia de que a proposta do uso desses documentos não é de simples prazer mas constitui um facto observável, pois manifesto é.

Um caso de figura do que vem se delineando são as reacções dos alunos cuja experimentação tomou objecto, às perguntas 1 e 2 lançadas pelo professor de cada turma, ao conselho do pesquisador, na primeira parte que comportou duas questões de compreensão: *Comment s'appelle ce type de textes?* e *Où est-ce que vous avez entendu raconter ce type d'histoires?*, respectivamente.

Com efeito, para estas questões, os alunos responderam maioritariamente nestes termos:

Ce type de textes s'appelle texte narratif (este tipo de textos chama-se texto narrativo);

*Ce type de textes s'appelle conte (este tipo de textos chama-se conto) e
Nous avons entendu raconter ce type d'histoires au quartier de Muhala (ouvimos contar-se este tipo de histórias no bairro de Muhala);*

Ce type d'histoires est raconté aussi à Nacala- Porto et à Malema (este tipo de histórias é contado também em Nacala-Porto e em Malema);

Nous avons entendu ce type d'histoires à Carrupeia (ouvimos este tipo de histórias em Carrupeia);

C'est dans la 4^{ème} et dans la 5^{ème} classes que nous avons entendu ce conte (é na 4^a e na 5^a classes que ouvimos este conto);

Nous avons écouté chez nous au village (ouvimos em nossa casa, na aldeia);

Ce conte nous l'avons entendu raconter au Café Carlos (este conto ouvimo-lo contar no Café Carlos), respectivamente.

Outras reacções à pergunta nº 2 *Où est-ce que vous avez entendu raconter ce type d'histoires?* mereceram o seguinte :

Non, nous n'avons jamais entendu ce type d'histoires (não, nunca ouvimos este tipo de histórias);

C'est la première fois que nous entendons raconter ce conte (é pela primeira que ouvimos contar-se este conto).

As reacções dos aprendizes à volta das perguntas de compreensão revelam a mesma pertença social, a macua, pois, como se observou, na sua maioria, eles conhecem os textos explorados. É motivo para esta afirmação o facto de que eles responderam que já tiveram contacto com os contos em questão em diferentes ambientes. Por outro lado, as mesmas reacções revelam a heterogeneidade destes mesmos alunos. Na verdade, os alunos de que a exploração pedagógica do método de tradução dos contos tradicionais tomou objecto são de origens micro-sociais diferentes e diversas. Constitui razão da asserção o facto de alguns alunos terem reagido no “não-conhecimento” dos textos explorados.

O conhecimento e o desconhecimento dos contos tradicionais explorados, por parte dos aprendizes, o contexto familiar, regional do conhecimento dos textos que é diversificado justificam a importância da pedagogia intercultural do FLE em Moçambique, dispensada a alunos socioculturalmente heterogêneos, mas reunidos para um objectivo homogêneo, a aprendizagem da língua estrangeira.

Da reacção dos alunos, das respostas, bem como das contribuições dos professores de francês da escola secundária de Nampula em torno da entrevista ministrada apontam a necessidade urgente do (também) recurso de textos que retracem o dia-a-dia dos alunos.

A prática pedagógica com suportes culturais dos aprendizes moçambicanos articula-se, de acordo com o que já foi postulado, em tornar culturalmente significativa a aprendizagem do francês.

Pode-se dizer que é possível a aquisição da competência de comunicação, pela prática da interculturalidade no seio dos alunos, a partir do método proposto, pois as suas produções-traduições sustentam esse princípio.

Por outro lado, a reacção dos professores a entrevista circunscreveu-se no seguinte: À pergunta *o que achou da aula que acaba de ser dada* os professores disseram em geral que ela tinha sido interessante, útil e que tinha provocado muita conversa no seio dos alunos. O objectivo desta pergunta foi de saber qual tinha sido o sentimento dos professores em relação a aula, bem como o que eles tinham percebido como reacção dos seus alunos em relação a mesma aula.

Na pergunta *acha que vale a pena continuar a fazer traduções nas aulas de francês*, os professores, a excepção de um, consideraram que seria melhor uma vez a outra alternar as práticas de ensino, os métodos, de modo a trazer ao estudante um leque muito vasto de vocabulário. Quanto à pergunta referente a vantagens e desvantagens os professores disseram, em geral, que havia vantagem no método da tradução dos contos, pois permitia com que o aluno tivesse o conhecimento do significado das palavras. Um professor considerou que, traduzindo, o aluno pode entrar no pensamento dos franceses e relacioná-lo com o seu.

Na pergunta *acha que os contos tradicionais são bons para explorá-los nas aulas de francês* os professores referiram, em geral, que de vez em quando havia necessidade de se recorrer a outros suportes pedagógicos, fora do manual usado, como por exemplo os contos ou outros textos. Um deles considerou que com os

contos tradicionais pode-se reactivar a educação moral e cívica nas escolas. Um outro acrescentou dizendo que como os contos trazem muito vocabulário sobre a família, a sociedade, então eles são bons, pois os alunos podem ter muito vocabulário para aprender melhor o francês. Esta pergunta tinha como objectivo ter dos professores a sua apreciação no tocante aos contos.

Com a pergunta *qual, a seu modo de ver, a vantagem e a desvantagem dos contos nas aulas de francês* o objectivo tornou-se claro. Consistia em querer saber dos professores se o uso pedagógico dos contos trazia efeitos positivos para os alunos. Os professores referiram que os contos eram um mercado cultural para a nossa tradição, pois eram ricos em ensinamentos da sabedoria popular. Daí a necessidade de incorporá-los na escola, para os alunos não se esquecerem da sua tradição cultural.

Os professores, respondendo a pergunta *que conselhos daria aos seus colegas professores de francês em Moçambique, no concernente a com que suportes e como fazer para que as aulas sejam mais animadas e que os alunos aprendam com facilidade* disseram que aconselhariam os seus colegas a escolherem temas que motivassem os seus alunos, que tocassem o seu dia-a-dia. Um referiu que propuseria o uso dos contos por estes conterem um certo humor, tornando agradável as aulas. Um outro disse que seria bom se os professores de francês não se amarrassem ao *Le nouvel espaces 1*, que fossem criativos, recorrendo por exemplo a jornais moçambicanos, a provérbios, aos contos. Acrescentou dizendo que os professores deveriam ser elo de ligação entre a ciência e as práticas quotidianas. Esta pergunta tinha como objectivo encontrar nos professores a validade ou não da exploração dos contos tradicionais, bem como do método de tradução nas aulas de francês.

A estes dizeres encontra-se a necessidade da alternância dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do FLE em Moçambique, para uma aprendizagem consistente nos alunos. Essa alternância deveria animar os aprendizes. Essa animação deveria se circunscrever na exploração pedagógica de suportes que reflectissem o quotidiano dos Moçambicanos.

Os resultados da pesquisa de campo mostram que alternando-se os métodos de ensino-aprendizagem, mais domínios os alunos têm da estrutura morfo-sintáctica e lexical do francês, pois cada método usado mobiliza um certo número de instrumentos linguísticos, como substantivos, pronomes, verbos, preposições, adjectivos, advérbios, afirmação, negação, interrogação etc. Cada método busca um certo número e tipo de léxico apropriado ao tipo de texto em exploração. Assim, os alunos possuem condições necessárias para alcançar o manejo desejável da língua em aprendizagem.

Mais se afirma que o contributo do método da tradução situa-se no facto de poder ajudar os alunos, que já se familiarizaram do funcionamento linguístico e discursivo do francês, no seu sucesso escolar. Isto quer dizer que graças a alternância dos métodos de ensino, como é o caso da tradução, os alunos moçambicanos podem ter as competências de compreensão e de expressão escritas, a competência linguística exigidas nos exames de fim do ciclo (11 e 12^a classes).

Como se pode constatar, no desenrolar da actividade pedagógica vários grupos de trabalho-tradução dos contos tradicionais tomavam palavra, ora ao professor, ora aos colegas, a perguntar o significado desta ou daquela palavras, perguntavam-se se podiam dizer “tal palavra”, uma vez que não sabiam o seu equivalente, interrogavam-se, em jeito de admiração, compreendendo que afinal também na França e em francês “isto existia”, podia-se dizer “assim”.

- Será que em França também existe nikikíttha ? E como é que podemos dizer nikikíttha em francês? Vamos perguntar ao professor. Senhor professor, os franceses também apanham esta doença ? Como é que vamos traduzir em francês nikikíttha ?

A dúvida à volta de *nikikíttha* teve as mesmas trocas comunicativas entre os alunos das quatro turmas da 12^a classe, na escola secundária de Nampula.

Os alunos, trazendo consigo individualmente toda bagagem cultural diversa, os seus saberes linguísticos foram completados pelas informações do seu viver no quotidiano, com a família, com os amigos, fora da escola.

É razão para reafirmar-se que a presença subjectiva dos aprendizes de francês foi tornada objectiva pela convivência linguístico-cultural, pela interacção das identidades culturais dos sujeitos, no processo da aprendizagem, no acto pedagógico da tradução do conto tradicional.

Na verdade, conforme BONNET (2002:131)

...o papel da educação é tornar-se num espaço de comunicação e de cooperação entre indivíduos na produção e mediação de conhecimento. E o currículo, como processo de ensino-aprendizagem que decorre na escola oficial, deveria reflectir uma constante preocupação, para que essa comunicação e cooperação sejam efectivas na construção da identidade.

Cada vez que os alunos mostravam dificuldades de compreensão de uma palavra ou de uma frase, o professor escrevia no quadro as palavras ou as frases de difícil acesso.

Numa fase posterior, o professor facilitava os alunos, indicando-lhes a correspondência lexical e semântica das palavras ou frases escritas no quadro, para a captação léxico-semântica das mesmas, por parte dos aprendizes. Para fazer descobrir o sentido de palavras difíceis, era preciso instruir os alunos a sublinhar as palavras difíceis e tentar explicar-lhes, aproximando-as as por eles conhecidas, que sejam da mesma família.

Na procura de conciliar o significado dado aos contos contados pelas populações dos distritos mencionados, uma entrevista foi escolhida como modelo. Ela pertence à conversa havida entre o pesquisador e um ancião, em Nampula.

Assim, com a pergunta “o que é um conto”, quiz-se saber qual seria o conceito dado a este documento oral em África, em geral, e em Moçambique, em

particular. Do conceito chegar-se-ia ao significado trazido por ele, dentro das sociedades.

A resposta *“um conto é algo que se diz a outras pessoas, sobretudo às mais novas. É uma narração de factos que aconteceram e que acontecem no dia-a-dia”* mostra o quanto a ciência possa ser abordada e sirva não só para o universal como também para o cultural. O dia-a-dia evocado pelo entrevistado sustenta a afirmação. Educado e integrado o jovem na sua sociedade, ele será capaz de objectivar o mundo subjectivo, através de compreensão do local e da convivência com o global.

A questão *“para quê servem os contos”* cuja resposta foi *“os contos servem para ensinar os jovens a comportarem-se como deve ser na sociedade. Eles são uma forma de leis de conduta que devem ser observadas, para que as pessoas não entrem em caminhos errados, durante os seus dias de vida”* realça a fundamentação do enunciado que acaba de se apresentar. De facto, uma vez o jovem integrado positivamente nos alicerces culturais da sua sociedade, bons horizontes da vida lhe seriam proporcionados. Daqui pode-se observar a formação de uma personalidade, de um homem ou mulher, que possa contribuir para o desenvolvimento da sua família e sociedade.

A pergunta *“papá, acha que seria bom meter-se os contos tradicionais na escola”* teve como objectivo encontrar no entrevistado e, portanto, no povo macua de Nampula, em particular, e no moçambicano, em geral, o significado pedagógico conferido aos contos, bem como a fusão entre o pedagógico e o cultural nesses mesmos contos, dado que a presente pesquisa propõe um ensino-aprendizagem assente na comunicação intercultural. Da resposta *“oh, papá, então isso é que falta em nós. No tempo colonial éramos proibidos falar a nossa língua macua, não podíamos falar livremente das nossas coisas, da nossa história. Quando se contam os contos, aí se transmitem bons ensinamentos de respeito, de atenção, de ajuda mútua, de colaboração, de saber escutar, de não ser precipitado na vida, de obedecer os mais velhos etc. Há muita coisa boa que se aprende. Então, para mim, seria muito bom se na escola os nossos filhos aprendessem estas histórias que servem de guia na vida, porque mesmo sendo Ministro amanhã, o aluno tem*

sua terra, tem seus familiares, tem sua sociedade, que são a base para uma boa conduta. Os contos tradicionais dizem-nos coisas da nossa cultura, do nosso cotidiano. Antes de aprenderem histórias de Portugal, América, Europa, os nossos filhos deviam conhecer primeiro a realidade da sua família, da sua sociedade, para melhor servi-las” pode-se observar a importância que o entrevistado dá ao encontro entre o saber contido nos livros, nos manuais e o da vida vivida pelo aprendiz na sua própria terra de origem. A convivência entre a cultura universal sistematizada e trazida pelos livros, na sua maioria, e a cultura local, (antes) relegada para o último plano constitui o ponto fulcral desta conversa.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES DIDÁCTICAS

A reflexão ora apresentada no decurso do presente trabalho referiu que a aprendizagem do FLE por parte dos alunos moçambicanos terá significado se esta for baseada em referenciais culturais destes mesmos aprendizes.

Muito embora haja um meio considerado mais adequado para a aprendizagem de uma língua estrangeira por um indivíduo ou grupo de indivíduos, que é o que se chama de aprendizagem por banho linguístico, na presente pesquisa postulou-se que o uso de textos transportadores de informações culturais e civilizacionais dos alunos seria uma estratégia que pudesse acomodar uma aprendizagem alegre dessa língua.

O método da tradução de textos moçambicanos pode responder ao princípio de uma aprendizagem contextualizada.

É, na verdade, incontestável a idéia de que seja necessário contextualizar o processo de ensino-aprendizagem, e muito em particular neste caso em que se trata de impregnar nos Moçambicanos a língua e a cultura do *alter*, de maneira que os aprendizes não corram o risco de se apagarem, de flutuarem num vazio existencial, numa lacuna cultural sua.

A presente pesquisa mostra-se eficaz na medida em que ela convida a não ignora-se o contexto social e cultural daqueles que aprendem, como forma de não se entrar em contrasenso em relação à própria missão da educação.

Com o presente trabalho concluiu-se que uma das missões (se não a missão capital) da educação é fornecer ao aluno-aprendiz conhecimentos que lhe serão úteis no seu dia-a-dia, na relação com os outros da mesma ou de diferente comunidades.

Assim, a pesquisa mostrou que o conhecimento é um instrumento que deve estar em estreita ligação com a acção e a cultura dos sujeitos cognoscentes. O

conhecimento é esse resultado ou produto de actividades sociais e culturais dos povos.

A proposta do recurso ao método de tradução de contos tradicionais de Moçambique, como textos culturais, com a hipótese maior de estes suscitarem comunicações interculturais nas turmas, tudo aprendendo-se a língua francesa, associa-se ao princípio de aquisição de saberes através da participação dos membros envolvidos no processo da aprendizagem.

A participação aqui referida é exactamente aquela que consistiu em os alunos mergulharem-se na actividade de um grupo que partilha da mesma prática pedagógica e metodológica, a tradução do conto tradicional.

A actividade do grupo que tomou parte integrante na tradução do conto tradicional moçambicano permitiu que cada aluno participante desempenhasse um papel no grupo em que ele esteve inserido. Isto ajudou os aprendizes a ter uma visão sobre a utilidade de inserção em determinadas equipas de trabalho, o espírito de colaboração, de ajuda mútua, de partilha, de convivência, enfim, de socialização.

A actividade de participação dos alunos reunidos nos grupos de tradução do conto tradicional suscitou não só o espírito de trabalho em equipa na turma como também em toda a sociedade, uma vez que o indivíduo não existe no vazio e que essa individualidade existe porque existe uma sociedade.

Nessa ordem de ideias, com a presente pesquisa, situando-se no propósito de integração do método de tradução de textos familiares moçambicanos nas aulas do FLE, apurou-se que o aluno foi activo e participativo nas actividades da turma, da escola. Do mesmo modo, o professor criou situações de maneiras que o aluno fosse activo, participativo, participativo e não passivo, não-participativo, egoísta.

As actividades de tradução permitiram compreender que uma turma de alunos compreende um espaço geo-pedagógico, onde o aluno não vem aprender pela primeira vez a vida em si, pois ele já vive impregnado do sistema vital pela família.

Com efeito, a pesquisa mostrou que as turmas constituíam um território estruturado socioculturalmente, um contexto de relações entre os sujeitos-alunos, nas suas individualidades.

O contexto das relações que se instauraram na turma compreende aquilo que se pode chamar de contexto comunicacional. Na verdade, a presente pesquisa comprovou que o professor não poderia se preocupar apenas com actividades que integrem conhecimentos nos alunos, mas também, e sobretudo, com o contexto da comunicação em que se assenta o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é este contexto comunicacional que dá significado à aprendizagem.

A proposta da prática de interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem do FLE, avançada nesta obra e verificada nas salas de aulas, permitiu o reconhecimento situacional dos aprendizes, a partilha, na interação, na intersubjectividade, de diversas culturas e civilizações transportadas pelos alunos heterogenicamente reunidos e no diálogo construtivo entre a cultura moçambicana e a francesa e, porque não, a francófona, pelo recurso do método da tradução de textos culturais, os contos tradicionais de Moçambique. Tal contacto intercultural favoreceu aquisição de competência linguístico-comunicacional por parte dos mesmos alunos.

De acordo com CORTESE (1990) a tradução é uma actividade cognitiva que põe em jogo competências que possam ao mesmo tempo ser ensinadas e controladas de maneira independente. A pesquisa mostrou que esta actividade necessita tanto de conhecimentos sócio-culturais como de competências textuais e uma boa percepção das variedades linguísticas.

Pude-se conceber que o processo da tradução seja altamente interactivo e constituído de um conjunto de sub-processus, como a recepção do texto-fonte, a mediação cultural, a produção do texto-alvo.

Concluiu-se também que a tradução destes documentos favorece ao aluno moçambicano a competência de compreensão escrita, de produção de textos

funcionais; ela faz com que o mesmo aluno se aproprie do manejo apropriado do vocabulário comparativo e relacional entre as duas línguas, bem como de aspectos sócio culturais que essas línguas transportam, permitindo, assim, um desenvolvimento integral deste aluno.

A metodologia em proposta é aconselhável no processo de ensino-aprendizagem do FLE, nas escolas secundárias de Moçambique, pelo facto de esta metodologia conter uma multitude de princípios que se possam considerar abrangentes a todas as restantes metodologias.

O método da tradução de textos culturais moçambicanos proposto na presente pesquisa tem, de certa maneira, certos postulados que comungam da mesma finalidade. É o caso do recurso de documentos autênticos-culturais no processo pedagógico de línguas estrangeiras que esta metodologia faz referência, na procura de impulsos que levem o aprendiz à aquisição de competência de comunicação.

Pode-se, portanto, afirmar que o método de tradução é um complemento ao método da abordagem comunicativa. A tomada em consideração da realidade dos alunos moçambicanos aprendizes do francês foi respondida pela proposta da tradução de textos culturais, como é o caso do conto tradicional. Com efeito, os alunos precisam de tradução de palavras, de segmentos de frase, para a compreensão global de um texto.

A necessidade de tradução evocada nas linhas acima não é de meras intuição, mas ela é o resultado de experiência docente vivida. Os alunos perguntam frequentemente, mostram-se preocupados, querem saber o que significa tal palavra, tal frase.

As experiências docentes indicam que por causa do bloqueio com que os alunos moçambicanos deparam-se na compreensão de uma palavra, de uma frase, os resultados finais do semestre ou ano lectivos não têm sido satisfatórios.

Tendo em conta o concluído, então recomenda-se o seguinte:

O recurso ao método da tradução poderá, de certa medida, erradicar a pobreza de compreensão textual em francês, bem como ajudar o aluno a apagar a dificuldade de situação e de compreensão de aspectos culturais da língua em aprendizagem em relação à materna. É razão para se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem do FLE deveria ser colorido também por este método.

Na verdade, a pedagogia do FLE em Moçambique baseada em textos culturais dos alunos pode responder à procura de resgate cultural dos aprendizes, pois estes não mais se sentirão oprimidos culturalmente, por causa da aprendizagem da língua estrangeira que transporta consigo a cultura estrangeira.

ROBERT (2002) afirma que o retorno com força do sentido e conjuntamente dos métodos cognitivos relançou o interesse à tradução. Numa perspectiva comunicativa propõem-se exercícios de tradução que têm por objectivo apresentar a língua estrangeira sob o aspecto de uma actividade de comunicação significativa como o é a língua materna do aprendiz.

Por isso mesmo, urge a tomada em consideração de metodologias de ensino-aprendizagem que incluam, que respeitem os valores culturais das sociedades aprendentes. No caso específico do ensino-aprendizagem do FLE em Moçambique, os textos familiares dos alunos responderiam a este apelo.

BIBLIOGRAFIA

ARNAUD, M. H. *Fabriquer des exercices de français*. Paris, Hachette, 1993.

ASSMANN, H. *Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

BAILLY, S. e TOLLE, I. *Le recours à la langue maternelle*, in *Mélanges Pédagogiques*. CRAPEL, Université de Nancy 2, 1989.

BARREIROS, J. C. *A Turma como Grupo e Sistema de Interação. Uma Abordagem Sistêmica da Comunicação na turma*. Porto Editora, 1996.

BAUMGRATZ-GANGL, G. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris, Hachette, coll.º F, 1993.

BERARD, E. *Approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, CLE International, coll.º DLE, 1991.

BERGER, P. L. e LUCKMAN, T. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

BERTRAND, Y. *Teorias Contemporâneas da educação*. Montreal, 2001.

BESSE, H. *Cultiver une identité plurielle*, in *LE FDM* nº 254, janvier, 42-48. Paris, Hachette, EDICEF, 1993.

BOCA, A. e al. *Proposta Curricular do Curso de Bacharelato e de Licenciatura em Ensino de Francês*. Maputo, Universidade Pedagógica, 2003.

BONNET, J. A. *Ethos Local e Currículo Oficial. A educação autóctone tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique*. Tese de Doctorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

BOYER, H. et al. *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère*. Paris, CLE International, coll.º DLE, 1990.

CASALI, A. *Pesquisa em Educação. Documentos de Revisão Curricular na UP*. Universidade Pedagógica, 2003.

CASTELLOTTI, V. et DE CARLO, M. *La Formation des Enseignants de Langue*. Paris, CLE International, collº DLE, 1995.

CHARLOT. B. *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortex, 2003.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo, Martins Fontes, (1649) 2002.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*. São Paulo, Cortex Editora, 2003.

CORTESE, G. *Cognition, métacognition et traduction*, in *LE FDM nº spécial. Recherches et applications*, févriers-mars, Paris, EDICEF, 1990.

COSTE, D. *Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école*, in *Lignes de force du renouveau actuel en DLE – remembrement de la pensée méthodologique*. Paris, CLE International, coll.º DLE, 1980.

CYR, P. et GERMAIN, C. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International, 1998.

DALGALIAN, G. et al. *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE International, coll.º DLE, 1981.

DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris, CLE International, coll.º DLE, 1998.

DE VECCHI, G. *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette, 1992.

DOS MUCHANGOS, A. *Moçambique – Paisagens e Regiões Naturais*. Edição do Autor. Globo, 1999.

FIRMINO, G. A «Questão Linguística» na África pós-colonial-o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo, Promédia, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra, Col^o Leitura, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 26^a ed., 1987.

GALISSON, R. *D'autres voies pour la Didactique*. Paris, Hachette, coll.^o F, 1982.

GALISSON, R. *Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures*, in *ELA* n^o spécial, juillet-septembre, 119-149. Paris, Didier/Erudition, 1994.

GALISSON, R. et COSTE, D. *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris, Hachette, coll.^o F, 1976.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Copyright, 1989.

GEERTZ, C. *O Saber Local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Editora Vozes, 6^a Edição, 2003.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International, coll.^o DLE, 1993.

GRANDCOLAS, B. *La communication dans la classe de langue étrangère*, in *LE FDM*, n^o 153, mai-juin, 153-157. Paris, Hachette/Larousse, 1980.

HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication*. Paris, Hachette, coll.º DLE, 1991.

IVALA, A. Z. *O ensino de História e as relações entre os poderes autóctone e moderno em Moçambique, 1975-2000*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

KRAMSCH, C. *La composante culturelle de la didactique des langues*, in *LE FDM* nº spécial, Recherches et Applications, Méthodes et Methodologies, janvier. Paris, Hachette/EDICEF, 1995.

LADMIRAL, J.-R et LIPIANSKY, E. M. *La communication interculturelle*. Paris, Armand Colin, 1989.

LAVAUULT, E. *Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction ?*, in *LE FDM* nº spécial, Recherches et applications, août-septembre. Paris, CEDEX, 1987.

LEBRUN, M. *Quelques méthodes pédagogiques actives*. (www.ipm.ucl.ac.be), 10 de Novembro, 2005.

LÉVI-STRAUSS, C. *Introduction à M. Mauss, Sociologie et Anthropologie*. Paris, PUF, 1966.

MANGRASSE, L. *A Ideologização do Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na Província de Nampula, Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre factores políticos e culturais*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo, Cortez, 2000.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, collº F, 1990.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez Editora, 1999.

MURTA, C. *Ambivalência na Prática Pedagógica: Uma leitura a partir de Sigmund Freud*. Tese de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 1999.

PEDRO, R. *Pour une intégration du Conte Traditionnel du Mozambique dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le Secondaire – Le conte «l'homme et sa fille» exploité dans un cours de 12^{ème} classe, à l'École Secondaire Josina Machel (vers une approche interculturelle)*. Tese de Licenciatura. Universidade Pedagógica. Maputo, 2002.

PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette, coll.º F, 1998.

PEYTARD, J. et MOIRAND, S. *Discours et enseignement du Français*. Paris, Hachette, coll.º F, 1992.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, CLE International, coll.º DLE, 1998.

RIFFAUD, A. *La classe du patrimoine, lieu éducatif et de formation interculturelle*, in *LE FDM* nº spécial, février-mars, 77-81. Paris, EDICEF, 1994.

ROBERT, J.-P. *Traduction*, in *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*. Paris, Ophrys, 2002.

SILVA, T. T. *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 1999.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris, CLE International, coll.º Techniques de classe, 1994.

TORRES, R. M. *Educação para Todos, a tarefa por fazer*. São Paulo, Artmed Editora, 2001.

TRÉVILLE, M.-C. e DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachette, coll^o F, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

WEISS, F. *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette, coll.^o Pratiques de classes, 2002.

ZARATE, G. *Eduquer la perception interculturelle*, in *LE FDM* n^o 188, octobre, 46-50. Paris, Hachette, 1984.

ZARATE, G. *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère*, in *LE FDM* n^o 181, novembre-décembre, 34-39. Paris, Hachette, 1983.

APÊNDICES

1. Entrevista ao Senhor Paulo Miculis, de 69 anos de idade, sobre a utilidade dos Contos Tradicionais



Fonte: Foto de Paulo Veveluwa.

Nampula, 03 de Março de 2005

Pesquisador: *O que é um conto ?*

Entrevistado: Um conto é algo que se diz a outras pessoas, sobretudo às mais novas. É uma narração de factos que aconteceram e que acontecem no dia-a-dia.

Pesquisador: *Para quê servem os contos ?*

Entrevistado: Os contos servem para ensinar os jovens a comportarem-se como deve ser na sociedade. Eles são uma forma de leis de conduta que devem ser observadas, para que as pessoas não entrem em caminhos errados, durante os seus dias de vida.

Pesquisador: *Papá, acha que seria bom meter-se os contos tradicionais na escola ?*

Entrevistado: Oh, papá, então isso é que falta em nós. No tempo colonial éramos proibidos falar a nossa língua macua, não podíamos falar livremente das nossas coisas, da nossa história. Quando se contam os contos, aí se transmitem bons ensinamentos de respeito, de atenção, de ajuda mútua, de colaboração, de saber

escutar, de não ser precipitado na vida, de obedecer os mais velhos etc. Há muita coisa boa que se aprende. Então, para mim, seria muito bom se na escola os nossos filhos aprendessem estas histórias que servem de guia na vida, porque mesmo sendo Ministro amanhã, o aluno tem sua terra, tem seus familiares, tem sua sociedade, que são a base para uma boa conduta. Os contos tradicionais dizem-nos coisas da nossa cultura, do nosso quotidiano. Antes de aprenderem histórias de Portugal, América, Europa, os nossos filhos deviam conhecer primeiro a realidade da sua família, da sua sociedade, para melhor servi-las.

2. Reunião de membros de uma família e vizinhos a volta da fogueira: Fernando Nkapintte, 58 anos, Fernando Khukulu, 58 anos, Pedro Licaneque, 55 anos, Maria Jacinta Rupia, 53 anos, Júlio Pedro Licaneque, 31 anos, Conceição M. P. Licaneque, 29 anos, Justino Pedro, 22 anos e Natália M. Pedro Licaneque, 20 anos, contando contos tradicionais



Fonte: Foto do Autor.

Nacala-Porto, 26 de Março de 2005

3. Reunião de membros de uma família e vizinhos: Ancha Atuhuri, 42 anos, Pedro, Jacinta, Cremilde, Filomena e outros, contando contos tradicionais



Fonte: Foto do Autor.

Ilha de Moçambique, 18 de Junho de 2005

4. Aula exemplar com os 4 Professores de Francês da Escola Secundária de Nampula



Fonte: Foto de Paulo Veveluwa.

5. Turma A 1/1 da 12^a classe, observada no acto da experimentação pedagógica do conto tradicional



Fonte: Foto de Paulo Veveluwa.

6. Turma A 1/2 da 12^a classe, observada no acto da experimentação pedagógica do conto tradicional



Fonte: Foto de Paulo Veveluwa.

7. Turma A 2/2 da 12^a classe, observada no acto da experimentação pedagógica do conto tradicional



Fonte: Foto de Paulo Veveluwa.

8. Turma A 2/3 da 12^a classe, observada no acto da experimentação pedagógica do conto tradicional



Fonte: Foto de Paulo Veveluwa.

9. Uma das turmas observadas no acto da experimentação pedagógica dos contos tradicionais



Fonte: Foto de Paulo Veveluwa.

10. VERSÃO FRANCESA DOS CONTOS EXPERIMENTADOS

Conte n° 1, raconté par Fernando Khukulu, 58 ans – Nacala-Porto

Les mariés

Il était une fois un homme paresseux qui était marié avec une femme travailleuse. Ceux-ci ont eu leur champ. Très tôt, le matin, la femme a dit au mari ceci :

- Mon mari, allons au champ.

- Oui, on y va, a répondu le mari.

Et c'était comme ça tous les jours.

Etant donné que l'homme était paresseux, il a pensé à faire une expertise pour laisser d'aller au champ. Alors, il a dit à sa femme :

- Mon épouse, aujourd'hui tu restes, je vais tout seul au champ.

- D'accord, mon amour, a accepté la femme.

Quand l'homme est arrivé au champ, il a tué une souris et il s'est oint avec le sang de celle-ci à son genou.

- Ma femme, comme tu me vois, je ne peux même pas marcher. J'ai eu une grande blessure au genou – a dit l'homme.

- Ça c'est rien mon époux. Moi, j'y vais toute seule, tu restes, tu y iras quand tu seras guéri. Repose-toi, mon chéri – a réagi la femme.

L'homme est resté à la maison, tout tranquille.

Affaire bizarre c'était que, tout en étant à la maison, l'homme chantait et dansait dans ces termes :

- Si ce n'était pas la souris que j'ai tuée, ce moment-ci je serais au champ en train de souffrir.

Les voisins entendaient le chant et voyaient l'homme danser tous les jours. Alors, étonnés, ils ont tout raconté à la femme.

Le lendemain, la femme-là a dit à son mari qu'elle allait au champ, comme d'habitude. Mais cette fois-ci la femme est allée derrière la maison et s'est cachée quelque part.

L'homme, comme tous les jours, a commencé à chanter et à danser.

- Qu'est-ce que tu fais, mon mari ? Pourquoi m'as tu trompée en disant que tu étais malade ? Comment se fait-il qu'un malade chante et danse joyeusement ? En fin de compte tu n'es pas malade. Tu m'as trompée et je comprends clairement

que tu es paresseux et que tu es aussi un mauvais compagnon. Donc, à partir de maintenant je ne te veux plus, pars immédiatement d'ici et adieu.

A partir de ce jour-là le mariage est fini.

Morale de cette histoire : Le mensonge et la tromperie ne nous portent pas loin et endommagent l'amitié.

Conte n° 2, raconté par Conceição M. P. Licaneque, 29 ans – Nacala-Porto

L'avarice

IL était une fois un homme qui avait sept enfants. Il avait l'habitude de se doucher avec de l'eau chaude. A l'époque, il y avait beaucoup de famine dans la région où habitait l'homme.

Un jour, l'homme est sorti de chez lui pour faire une promenade. Lors de cette promenade-là, on lui a offert dix pains et un kilo de sucre. Alors, il a pensé à la façon dont il pouvait manger les pains et prendre du thé sans les partager avec sa femme ni avec ses enfants.

Comme d'habitude, l'homme a donné l'ordre à sa femme de chauffer de l'eau pour la déposer à la douche. Puis, l'homme a pris les pains et le sucre et les a mis à la douche. Quand la femme a voulu y aller à fin d'aider son époux à se baigner, il lui a interdit d'une voix menaçante. Sa femme lui a obéi. Ensuite, elle est entrée dans la maison avec ses enfants. Mais comme son mari s'attardait trop à la douche puisqu'il mangeait les pains et prenait le thé, sa femme, étonnée, est allée jusqu'à la porte de la douche. D'ici, elle a vu son mari en train de manger des pains et de prendre du thé. Effrayée et étonnée, la femme est rentrée dans la maison où les enfants étaient et elle a commencé à pleurer avec du sentiment.

Le lendemain, la femme a invité sa famille et celle de son mari, à fin de porter plainte contre lui. Résolu le problème, l'homme n'a pas eu raison et a été tout de suite chassé de sa maison.

*Morale de l'histoire: - être avare c'est griller et donner c'est semer;
- il faut partager les biens, même s'ils sont peux.*

Conte n° 3, raconté par Maria Jacinta Rupia, 53 ans – Nacala-Porto

Le garçon sauveur

Il était une fois un garçon qui avait *nikikìttha* (boutons qui grattent sur la poile). A cause de cette maladie, il était méprisé par toute sa famille.

Un jour, ses frères ont décidé de partir chercher des pierres précieuses à l'occident. Le garçon a voulu partir avec eux, mais ils n'ont pas accepté sa compagnie. Quand ses frères sont partis, le garçon les a suivis derrière, mais ils ne le voyaient pas jusqu'à ce qu'ils sont arrivés très loin. Soudain, ils l'ont vu, mais puisque c'était déjà tard et loin, ils n'ont pas pu le faire rentrer à la maison.

Quand ils sont arrivés à la région des pierres précieuses, ils ont été hébergés chez *ntutumunu* (animal imaginaire, qui fait peur et qui mange les gens), le cannibale. Chaque jour *ntutumunu* ouvrait et fermait la porte de la maison où dormaient les jeunes hommes en chantant de cette façon:

- *Nkhora nkatthukuwa kuwa kuwa, kuwa kuwa kuwa* (porte, ouvre-toi, ouvre-toi) ou *nkhora nkatthukeya keya keya, keya keya keya* (porte, ferme-toi, ferme-toi).

C'était comme ça tous les jours.

Quand le jour de retour est arrivé, les garçons ont dit au roi *ntutumunu* ceci:

- Nos jours sont déjà finis, maintenant nous voulons rentrer chez nous. Nous allons sortir à l'aube.

Quand *ntutumunu* a entendu cela, a dit à sa femme qu'il allait inviter ses amis pour qu'avec eux embusquent ces garçons-là sur le chemin qu'ils allaient prendre pour le retour chez eux. En fait, *ntutumunu* avait accompli sa mission.

Le garçon malade avait entendu tout ce que *ntutumunu* avait dit à sa femme, voire la chanson par laquelle ce *ntutumunu* là ouvrait et fermait la porte de la maison où les garçons dormaient, puisque ce malade ne dormait pas, du fait que ça lui grattait le corps.

Alors, le garçon malade avait mis au courant ses frères le fait qu'il fallait faire attention, en leur précisant tout ce qu'il savait de *ntutumunu*.

A la suite de ces termes, les deux jeunes se sont inquiétés en se demandant comment, alors, ils allaient s'en sortir, une fois qu'ils ne savaient pas ouvrir ni fermer la porte.

- Ne vous inquiétez pas, mes frères – les a tranquilisés le malade. Ensuite, le garçon malade a repris la chanson de *ntutumunu* pour ouvrir la porte. Dans l'étonnement de ses frères, la porte s'est ouverte. Le très beau matin, vers deux heures, une fois avertis, les trois frères ont pris un autre chemin pour échapper à l'embuscade.

Les amis de *ntutumunu*, après avoir très longtemps attendu pour tout un rien, se sont mis en colère contre leur ami. Puis, ils se sont dirigés vers chez *ntutumunu*. En y arrivant, ils n'ont pas trouvé la viande attendue. En n'ayant pas d'autre solution, ils ont fini par manger leur propre ami.

Le garçon malade, méprisé, avait été, cette fois-ci, le sauveur de toute une génération.

Morale de l'histoire: On ne doit pas mépriser les malades.

Conte n° 4, raconté par Ancha Atuhuri, 42 ans – Île du Mozambique

Le lapin et le singe

Une fois, le lapin et le singe étaient amis. Un jour, le lapin est allé chez le singe pour lui rendre visite.

Quand le lapin y est arrivé, le singe préparait des œufs dans une casserole. Etant donné que le lapin était vraiment affamé, il a demandé à son ami deux œufs pour manger. Le singe lui a, alors, répondu dans ces termes:

- Non, mon ami, je ne te donne pas les œufs, parce que je les fais cuire à fin que ma poule les incube.

Le lapin, très affamé, est entré dans la cuisine de son ami et a pris un œuf. Quand le singe a découvert cela, a dit au lapin:

- A partir de maintenant notre amitié est finie.

Très rapidement, le singe est parti se plaindre devant le roi du village, en lui expliquant tout ce qui lui était arrivé.

A son tour, le roi a appelé le lapin de venir chez lui pour résoudre ce problème-là. Le lapin s'est retardé un jour sans se présenter chez le roi. Un jour après, le lapin est rentré pour voir le roi. Le roi lui a demandé:

- Toi, lapin, pourquoi es-tu venu en retard ?

Le lapin lui a répondu:

- Pardonnez-moi, monsieur le roi, je suis venu en retard parce que j'étais en train de cuire mon haricot pour le semer demain matin.

- Tu es fou ? Où est-ce que tu as vu quelqu'un semer des produits cuits ? – A insisté le roi.

Le lapin lui a encore répondu:

- Alors, mon grand roi, comment est-il possible qu'un œuf cuit soit incubé par une poule ?

Le roi, sans un mot pour pouvoir répondre au lapin, a déclaré le problème fini et le lapin a vaincu le pari.

Morale de l'histoire: Celui qui sème de la méchanceté, en récolte.

Conte n° 5, raconté par Cecília Manuel, 32 ans – Ribáuè

Le puits des animaux sauvages

Autrefois, il y avait beaucoup de soif dans la forêt. Alors, un jour, les animaux se sont accordés de creuser un puits.

Arrivé le moment de creuser le puits, le lapin avait refusé de le creuser, en alléguant qu'il n'aurait pas besoin de cette eau-là, car il buvait de l'urine de son épouse. Tous les animaux étaient d'accord avec lui.

Ayant vraiment envie de boire de l'eau, le lapin a pensé à une stratégie pour pouvoir boire l'eau de ce puits-là. Pour tromper le garde du puits, il emmenait du miel avec lui, à chaque fois qu'il allait au puits. Le garde ne résistait pas à cette tentation, vu que le miel est très doux. Grâce à son astuce, le lapin a réussi à tromper le garde et à boire de ce puits-là.

Malgré tout, tous les animaux s'étonnaient parce que tous les jours l'eau du puits se décroissait. Cependant, ceux-ci ne méfiaient pas le lapin, parce qu'il les avait déjà assurés qu'il buvait de l'urine de sa femme. Toutefois, les animaux ont décidé de mettre la tortue comme garde remplaçante du puits, pour mesurer sa fidélité. Ensuite, ils l'ont frottée de la glu sur tout le corps.

Un jour, le lapin est arrivé avec son miel pour tromper la tortue, mais celle-ci l'a méprisé. Le lapin s'est appuyé sur la tortue et, tout de suite, il a été pris. Tout à coup, la tortue a appelé tous les animaux à fin qu'ils voient et connaissent le

voleur de l'eau. Suite à cela, ils l'ont beaucoup frappé et finalement l'ont expulsé de la forêt.

Morale de l'histoire: - la paresse tue;

- le manque de collaboration fait souffrir.

11. VERSÃO PORTUGUESA DOS CONTOS TRADICIONAIS, FEITA PELOS ALUNOS, NO ACTO DA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Nota introdutória do ítem

As turmas experimentais eram constituídas por cerca de 360 alunos, subdivididos em 24 grupos de trabalho. Dado o elevado número desses alunos, houve a necessidade de seleccionar apenas um trabalho por turma, portanto quatro trabalhos, que considere mais relevantes, por uma questão de espaço.

**12. OS CONTOS TRADICIONAIS RECOLHIDOS NAS POVOAÇÕES DE
NACALA-PORTO, ILHA DE MOÇAMBIQUE, NAMPULA E RIBÁUÈ**

Conto nº 1, contado por Fernando Nkapingthe, 58 anos – Nacala-Porto

Othelana Woohilipa

Akhumale mulopwana arina iyaakha miloko mixexe. Mulopwan'ola khaawera othela ni ahana nikhwatta nuulupale vamwettoni wawe. Khaarula ikaalasa sawe nnakhala arowaka orupa.

Nihuku nimosa, ettakasaka, omphwanya muthiyana nmosa, orera sana, arina iyaaka miloko mili ni iyaaka pili. Mulopwana'ole khusiveliwa ni muthiyana'ole. Vantthunalyawe muthiyana'ole ola ahaakhulela iraka ayo, ni miyo kootthuna otheliwa ni nywo.

Ekhalasaka vamosa siisale, muthiyana ahakoha amwanna'we wira:

- Exeni ohirulaka ikuwo iyo mwaarupaka ?
- Kiyareliwe woona oriirya – ahakhula mulopwana.

Nno nihiku nno, mulopwana khunkoha mwaara'we wira:

- Mwaara'ka, onnikhura ehopa ?
- Ayo, kinnikhuura – khwaakhula mwanna'we.
- Mi nkinkhura, nnakhala aximus'aka othene, mana xeni mwiikho. Masi wisakhamase, mi kinawuvaha ihopa mahiku othene amphela'wo – Ahira mulopwan'ole.

Kuta nihiku mulopwana aanirowa omuro wiiva ihopa. Aphiya iwe, aruweya mwettwaw'ole waarina nikhwatta ni ihopa sothene saaniwa wiira silyeke nikhwatta nne. Vano emaara yeeyo mulopwana aanivara ihopa sinjene, anaarowihela amwaara'we.

- Amwanna'ka nyu, ihopa iya munvara sai sinjene ni mahiku othene ? – Ohaakoha muthiyana amwanna'we.

- Oh, amwaara'ka, mi kinamareeriya. – Ohaakhula mulopwana.

Etthu ela yaanaakuleleya emara sinjene. Nihuku nimosa anamwaattamanani yaahimwaapela ekeekhai yaamwanna'we muthiyana. Vano, orupa oxeleliya, muthiyana ahatthara isiipithihaka amwanna'we omuro, khwaaweha erulaka ikalasa saya ni etuphelaka mmaasini, enapajera ovara ihopa nnikhwattanaya nne. Voonalyawe siso, muthiyana ahikhuwela iraka:

- Khuuu.... moneke. Timaana nyu nvaraka ihopa sinjene ni mwiirulaka ikalasa sanyu ? Mukivithenreni ekeekhai y'anyu ? Okhuma olelo vaava nkinuuphelani-tho.

Mulopwan' ole, nuututhuwa woothene, kutthyawa voohoneya-tho arowaka ottyaawene. ? *Ehantisi ela enhimya so: - muhinatthi otthelana ohaana osuwelana.*

- Wootha okhuveyasa metto.

Conto nº 2, contado por Fernando Khukulu, 58 anos – Nacala-Porto

Anamathelana

Ari mulopwana onyoonyiwa amuthenle muthiyana ovara muteko. Alasa yaahikhalana ematta'ya. Owiisis'weene muthiyana animwirela mwannawe wira:

- Amwanna'ka, nrowe omatta.

- Ayo, nrowe – aanaakhula mwanna'we muthiyana.

Khuta nihiku yeela tiyiraneya.

Nihiku nimosa, mulopwana, okhala wiira ari onyoonyiwa, ahupuwela misampati soowunnyeelela orowa omatta, kwaahimerya amwaara'we so:

- Amwaara'ka, olelo muhaleke, mi kinòrowa mèkhaka omatta.

- Ayo, kihiiwa – yaahaakhulela amwaara'we.

Vahalalyawe mulopwan'ole ahiiva nikhule ni ahittikitthela ephome ya nikhule nne vanikuthani vawe.

- Amwaara'ka, vaava vankoonannyu va, nnakhala weetta nkinwerya – ahira mulopwana.

- kahiyo etthu, mwanna'ka. Miyo kinoorowa veekhaka omatta, nyu muhaleke, munoorowa mwapenuwa.

Mulopwan'ole ahala owaani, aniipa ni aniina iraka:

- Ahaari nikhule ninvalyaka emaara ela kiryeene omatta kihaawaka.

Anamwaattamani yaaniwa esipo ele kula nihiku ni yahivela. Vano yaahimuhimeerya muthiyana yoothene yiwaya ni yonaaya

Orupa oxeleliya, muthiyana aahimuleeha mwanna'we amuhimeeryaka wira arowa omatta, ntoko mahikweene. Masi muthiyan'ole arukurenrye empa ni kwiipitha.

Mulopwana, ntoko mahiku othene, khupajera wiipa ni wiina.

- Exeni ela empakaanyu, amwanna'ka ? Mankhi wiirennnyu wira munoowereiwa ?

Okhuma olelo vava mukhume va ni nkinuuphelani-tho.

Okuma nihiku nenne othelaniwa iwe waahimala.

? *Ehantisi ela enhimya wiira wootha ni otheptyana khunirowiha ottyaawene ni omwarexasa opatthani.*

Conto nº 3, contado por Conceição Licanique, 29 anos – Nacala-Porto

Wiimana

Ari mulopwana mmosa arina anamwane athanu n'anli. Ahana elimalelo yorapa maasi ookuttihiya.

Okathi yoowo yaahavo etala yinjene mmuttettheni mwemmo.

Nihiku nimosa, mulopwana'ole aahikhuma ovira eettakasaka. Oweettakasani weiwe aahivahiwa iphau nloko ni ekiilu emosa y'eesukiri.

Vano, ahupuwela enamuna yookhura iphau iye ni yoowurya exa meekhawe, voohamela amwaara'we nnakhala axaana'we.

Ntoko mahiku otheene, aharuma amwaara'we okuttiha maasi n'uuhela oxoworo. Vano, mulopwana ahikuxa iphau iye ni esukhiri ele oxoworo weiwe.

Amwaara'we, epheelaka orowa oxoworo weiwe omukhaliherya orapa mwanna'ya, ola ahakhottiherya ni esooti yoowoopiha.

Amwaara'we yaahimwiwelela ni yaahirowa mpani vamosa n'aaxana'ya.

Masi okhala wira mulopwan'ole aanipisa oxoworo iwe, mana aakhura iphau iye ni aawurya ex'ele, amwaara'we, etikinihiyaka yaapijeraaya amwanna'we ale yaahinyakela mukhora wooworo, khumphwanya mwanna'ya akhuuraka iphau ni awuryaka exa.

Etuthuwaka ni etikinihiyaka, amwaara'we mulopwan'ole yaahipajera wunla n'oothunku, erowaka mpaani waari axaana'ya.

Orupa oxeleliya, muthiyana aahaalattula amusi awe ni amusi aya amwanna'we wira ophukiwe mulattu ole.

Vaphukiwaaya mulattu ole, mulopwana ahikhala voohixariya ni ahomoliwa vatthokoni vale.

? *Ehantisi ela enhimya wiira: - wiimana waarika, ovaha waala;*

- atthu ahaana omeelana enayevakaru.

Conto nº 4, contado por Pedro Licanique, 55 anos – Nacala-Porto

Manthamwene enli

Hukula ari nthamwen'awe khole. Nihiku nimosa yaahileehana orowa omukhaliherya omatta haalu aya amuthelenlyaaya.

Yeettasaka niipiro, yaahilehana opanka omatta weiwe etthu yaatthuna otikiniha mmunttettheni mmwe. Hukula ahira so:

- nilimaka siiso, wakhuma mmini w'oohipa wammosa wa hi, ola aheleleke mmin'uwo ni ammaneleke mukhw'aawe vamuruni v'awe.

Vewananalyaaya siiso, mmini wa hukula, okhala wiira hukula yoola khaakhomenle saana, mwaiini, mminyaw'ole waahikhuma imaara tthaaru. Imaara tthaaru seiye ahimmanela nthamwen'awe khole.

Voojeyalyawe omalniya, khole ahimuhimeerya hukula wiira:

- Kinrowa oxoworo, nthamwene.

Vaphiyalyaawe oxoworo, khole ahitthukula vakhaani mminyaw'ole ni khuhokoleya naananoru. Apajeraka olima, mminyaw'ole waahimora. Hukula, voonalyawe sisale, aahipajera otthyawa. Nthamwenyaw'ole, khole, ahimoomola, ehipaawe enamora, mpakha onvara. Vanvaralyawe ahintthukelela vamwuirini. Khole ahupuwela orowela ehip'aawe yaamorale wiira ammanele hukula.

Hukula, ni misampati s'awe soothene, ahipajera wiipa:

- Akitthukenle okhala wiira amphela okivaha makhuva manjeene wiira kipwexe, masi mi nkinwerya, mi kimwanamwane.

Nuuwiwa esipo ele, khusupa waahimukhuma murima ni ahirowa voowakuveya omphwanya hukula khumwiirela so:

- Okhume-vo, okitthukeke mi, maana kinniwerya okhura makhuva ni yaawo annikisivela saana.

Hukula ahimutthuka khusupa ni khutthyawa naananoru. Khole ahihokoleya ni mmini wa ehip'awe khupajera ommana khusupa.

- Mi nkihiyo hukula, mi ki khusupa, okihiye okimana iwo.

- Kinnisuwela wiira hukula owalaala. Ti we hukula wimpanyale okhupa. Nkinuuihiya.

Tthiri khole ahimmana khusupa mpakha omuthaka erutthu yoothene.

? *Ehantisi ela enhimya wiira: - Mwiiphukeke mulattu mwiisuwenle onkhumaaya;
- Owalaala waakiha.*

Conto nº 5, contado por Maria Jacinta Rupia, 53 anos – Nacala-Porto

Mwanxilopwana Moopoli

Akhumale mwanxilopwana arina nikikiittha, athanyiya n'aamus'awe oothene, nnakhala n'aaxulupalyaawe.

Nihiku nimosa, axulupalyaawe yaahivenya orowa opheelasa maluku owaarya omakhuwani. Mwanxilopwan'ole ahithhuna waatthara axuulupalyaawe, masi ala yaahinkhottiherya.

Emaara ekhoolasalyaaya axuulupalyaawe mwanxilopwan'ole, ola ahaatthara ntuli ttuli, ale yiimoonaka, mpakha ottyaawene. Vamoonenelalyaaya khayaaweryale-tho onkhottiherya waatthara.

Vaphiyalyaaya mmuttettheni mwa maluku, yaahimakasa owannyawe ntutumunu, aakhuura atthu.

Khula nihiku, ntutumunu t'aatthukula ni t'aatthuka nkhora w'eenupa yaarupasaaya amittompe ale. Ntutumun' ola aatthukula ni aatthuka nkhora ola iipaka so:

- Nkhora nkatthukuwa kuwa kuwa, kuwa kuwa, walaani nkhora nkatthukeya keya keya, keya keya.

Vaari siiso khula nihiku amittompe ale vaarowaaya ni vaahokoleyaaya omalukuni owaarya.

Vaphiyalyaaya nihiku noohokoleelasa owaani, amittompe ale yaahinhimeerya ntutumunu wiira:

- Mahiku ahu animalela, vano nimpheela ohokoleela owaani. Ninkhuma oxaak'oola, nthupi woopajerya yole.

Veiwalyaawe siisaale, ntutumunu ahahimeerya amwaarawe wiira aarowa waalattula axipatthan'aawe wiira vamosa ni yena erowase yawipithele amittompe ale ephiro yaarowaaya ovira ehokoleelaka owaannyaya. Tthiri siisaale vaahiraneya.

Mwanxilopwan'ole arina nikikiittha ahiwa soothene ntutumunu saahimeeralyawe amwaar'awe, hata esipo yaatthukulanaawe ni yaatthukelaawe nkhora wa enupa yaarupa amittompe ale okhala wiira yena khaarupa. Vano, ahahimeerya axuulupalyawe ele yoothene yiwalyaawe. Masi axuulupalyawe yaanikohana enamuna yoothyawa, okha wiira khayaasuwelasa otthukula nkhor'ole. Vano

yaahipajera woovasa. Ohiyu eriyari, nanikikiitth'ole ahipa ntoko ntutumunu ole ni nkhora waahitthukuwa.

Ohiyu eriyari, amittompe yaahivenyasa enakuxa ephiro ekina, exapaluwaka ele yiipitheliyaaya.

Axipatthan'aawe ntutumunu yaahaalipelela n'iikhwilo amittompe ale, mahala. Eviruwasaka, yaahrowasa owannyawe ntutumunu waaphelasa amittompe yaale, masi khayaaphwanyasale. Vano, yiisoona othepyasiya ni mpatthanyaay'ole, yaahinvara ni khunkhura yoole.

Mwanxilopwana nanikikiittha ahiwoopola axuulupalyaawe.

? *Ehantisi ela enhimya wiira nretta khandanyiya.*

Conto nº 6, contado por Paulo Miculis, 69 anos – Nampula

Mwanxilopwana Ohiiwananeya

Akhumale mwanxilopwana ahaatthuna owiwelela axipaapa'we. Muteku'awe waari weetakasa n'uuihiyu apheelaka opuro weeniya ikoma.

Khula nihiku vaari siiso. Atithya'we ni amaama'we yaahira soothene wiira erukunuxe murima wa mwanaya, masi ola khaapheela owiwelela.

Nihiku nimosa, atithya'we ni amaama'we erupaka, mwanxilopwana ahiwa oruma ikoma, ni ahupuwela orowa weiwe waarumaaya ikoma iye.

Ahipajera weetta, analapuwa muro. Vano, ahiwa oruma ikoma moonu wonlopwana. Mwanxilopwana ahikuxa ephiro yaarowa weiwe wiiwaawe oruma ikoma iye, masi vaphiyalyaawe weiwe, ahiiwa-tho oruma ikoma moonu wonthiyana. Vaphiyalyaawe iwe, kwiwa-tho oruma ikoma iye moonu wonlopwana. Etthu yeela yaahiraneya imara sinjene. Naanaanoru, ahinkhumelela Nakuru, anamphata ni anankoha wiira:

- Munnikisuwela mi ? Mi t'uule ohintthuna orukuneya. Tivo, mweette saana, mwaakulela ophiya mu mmuttettheni mwaka munimoona.

Mwanxilopwan'ole, ahituthuwa vanjene, khupajera othukumela arowaka owaani.

? *Ehantisi ela enhimya wiira ohaana owiwelela axipaapeeèhu ni atthu othene annihimeerya makhalelo olumwenku, maana khahimeereya ahitthara ephiro y'oomahiye.*

Conto nº 7, contado por João Nkhapeleke, 52 anos - Nampula

Havara ni Hukula

Nihiku nimoso, havara ahupuwela oteka enupaa'we. Vano, ahithipa malitti mapuro yuupuwelalyaawe oteka enupaa'w'eele. Vamalihalyaawe othipa malitti yaarowawe ohela miri, ahivenya anarowa opheelasa miri. Vahokolowalyaawe omphwanya miri sinaheliwe mmalittininmwe. Vano, havara a hitikinihiya.

Orupa oxeleliya, havara ahupuwela orowela mikhoi sootthukana makhopilo. Ahokolowaka, ahiphwanya makhopilo enaheliye ni enatthukiye. Havara anitikinihiya vanjene ni khaamusuwela ti pani anvirikanya siisale, okhala wiira hukula apankasa itthu iya moovitha vithani.

Enupa vamalalyaaya, havara ahuupuwela othamela. Aphiyaaka weiwe omphwanya othameliweene. Havara, anyoonyiyaka ni atikinihiyaka vanjenexa ahirowa wuupuwela.

Hukula ahalakiherya amwaara'we wiira:

- Amwaar'aka, aphiya havara ni amana nkhora, nyu muntineke mwaan'ihu. Apajera wunla mi kinawuukohani exeni enunlelaawe. Nyu waakhula mwiireke onunlela maphavela a havara.

Orupa oxeleliya, havara ahiwa ni ahimana nkhora. Amwaara a hukula yaahirihasa ntoko saahimeeriyaaya n'aamwann'aya. Iwaka siisale, havara aahova ni ahitthyawa.

Omeelwaya, havara ahirowa omuhimeerya khole etthu ele yaamwiranenle. Khole, nuuwiiwa etthu ele, ahiira:

- Khoo, kinninsuwela, ti hukula tipankasale etthu eyo. Owo omwaattela misampati. Meelo nrowe vamosa. Mi kinawuutthuka omwiilani w'aka nno, vano naphiya weiwo onaamona, wanvareke.

Orupa oxeleliya, tthiri khole ahintthuka havara khurowasa onupani weiwe. Vaphiyasalyaaya yaahimanasa nkhora. Hukula, ahithurumela vakhatoni yaakuulalyaawe, khumoono havara atthukiyeene ni khole. Naananoru, hukula ahattikhela esiyo amwaara'we. Ala yaahintina mwan'aya. Vapajeralyaawe wunla, hukula ahira arunyaka wiira:

- Exeni ennyakuleliyaka va wani va ? Akhala wiira onunleliya ti havara wiira akhuuriye, mi konruma khole wiira antthuke ni anwane.

Veewalyawe siiso, havara ahisonyowa vamwiilani va khole ole, khutthyawa voowakuveya, aviruwaka vanjeenexa ni khole ni amuhimeeryaka wiira:

- Okhuma olelo vaava kuupwanya vale kinawuukhura.

Timaana, akhole ni ahavara khandthunana. Khole aphwanyiya ni havara onaakhuuriya.

? *Ehantisi ela ennhimya wiira mwiiphukeke mulattu mwisuwelale onkhumaaya;*
- owalaala w'aakiha ni oweryiha.

Conto nº 8, contado por Amina Assane, 40 anos – Ilha de Moçambique

Muthiyana Owipaka

Ari muthiyana mmosa iipaka ohilavula, asaka wiira atheliya vale ikohiyeke etthu n'aamwanna'we, enakhalaka yoonanara.

Atthu othene yaahrowa ottehatteha onthela, masi khoojeela.

Nihiku nimosa, hukula ahirowa ovekela onthela muthiyana'ole waaxipaapa'we.

Nuuphiya iwe, ahihimeeriya wiira:

- Mwanihu momphwanya, masi yena khanlavula.

Hukula ahira:

- Eyo kahiyo etthu. Mi kinntthuna okhala ni yena paahi.

Hukula ahinkuxa muthiyana'ole khunrowana owannya'we.

Vamanlyaya esumana emosa, hukula ahiwiirela amwara'we wiira erowase omatta oxeya nzoro. Apheelaka ophwanya ekeekhai yaamwara'we ale, hukula ahipajera oxeya nsor'ole awehihaka osulu uwe onkhala vathi ni vathi uwe onkhala osulu.

Athiyan'ale etikinihiyaka yaahiira erunyaka wiira:

- Amwann'aka, exeni eniiranny'iiyo ? Mootoka woona oxeiyaka siiso ? Nwehiheke vathi uwo ori osulu 'wo.

Hukula ahithipelela, ipankaka ohiwiwa amwaar'awe, masi apheelaka owiwxexa.

- Ti pani onlavulas'oyo. Khayiiriya wiira nyu khamunlavulasa ? Ahakoha hukula amwaar'awe.

Athiyana ale yaahoon ahaaya yinjeene, khoroma mpakha orowa owaani n'amwannaya. Vaphiyasalyaya owaani, hukula ahirowa waaxipap'aya athiyana khuhimya etthu ele yeeraneyale.

Axipap'awe muthiyan'ole yaahona ehaya ni yaahinvekela hukula waaswaameeha, masi hukula, okhala wiira apheela woona ekeekhai yanthiyan'ole paahi, ahaahiya amwaar'awe vaavale. Muthiyan'ole ahipwetexa etthoko awe.

? *Ehantisi ela enhimya wiira wootha okhuveyasa metto, ohihimya ekeekai ohaleeliha erisikhi.*

Conto nº 9, contado por Manjuma Rajabo, 28 anos – Ilha de Moçambique

Nummwaari ahaatheliya

Akhumale mulopwana arina mwan'awe mwanthiyana ahanttunihawe otheliya. Mwanthiyan'ole ari orera vanjene ni atthu anjeene khayanvilela.

Khula ntthu arowa omuurya mwanthiyan'ole, apaap'awe yiira wiira atthuna onthela mwan'ay'ole ahana alipelelaka epheyo ni waakiherya yeela wiira yihetteekulase ipyo.

Atthu anjene yaahittehatteha onthela nummwar'ole, masi khayaaweryale olipelela nnakhala waakiherya epeyo, okhala wiira etthu yoorika.

Nihiku nimosa, hukula, ohuupuwela orowa othatapiri onthela nummwari yoole. Vaphiyalyawe waaxipap'awe mwanthiyan'ole, ahivekela onthela nummwaari. Apaap'awe mwanthiyana yaahakhula so:

- Koothuna nyu onthela mwan'aka, masi muhaana olipelela ni waakiherya epheyo wiira yihetteekulase ipyo nnakhala enup'aka. Mwaweryaru siiso, muntheleke mwan'ak'ola.

- Ayo, kookupali. Ahakhulela hukula.

Orupa oxeleliya, hukula ahiwaana ekhwali yaavarihalyawe, khwunvaha nummwaar'ole iraka:

- Amwaar'aka nyu, ekhwali ela, mwaapeyeke, mi kinrowa omatta, kinrowa olipelela epheyo. Mwahala vale nkhuureke ekwali yoothene n'aapaap'anyu. Vano mwaaneele nhus'uuwo paahi ni nkihiyere mi, enam'eeyo nkimpheela.

Nummwaari atikinihiyaka, ahahimeerya apaap'awe wiira amwann'awe yanrumale waanela nhusi wiira ahiyere, okhala wiira enama ya ekhwali ele khampeela. Apaap'awe nummwaari yaahinanariya ni, vahokoleyalyaawe hukula, khunkoha wiira:

- Mutthep'aka, mootoka woona nhusi waaneeliyaka. Munoovaluwa ?

Hukula ahaakoha wiira:

- Mankhi nyu, haalu, mootoka woona epheyo elipeleliyaka ni yaakiheriyaka ipyo ?
Alopwan'ale yaahona ehaya yinjene ni, envahaka exariya hukula, yaahinkelela
nswammaho, khunvaha mwan'ay'ole wiira akhaleke mwaar'awe. Hukula
ahimuthela nummwaar'ole, atthu othene enatikinihiya.

? *Ehantisi ela enhimya wiira mwiwiriheke atthu ele ehintthunaanyu wiirihya;*
- *Muhoojeleke nteko mwiinapajere ovara;*
- *Owalaala oreera.*

Conto n° 10, contado por Ancha Atuhuri, 42 anos – Ilha de Moçambique

Hukula ni Khole

Hukula ni khole yaarisi apatthani. Nihiku nimosa, hukula ahirowa omootola
mpatthan'aawe khole.

Vaphiyalyaawe owannyawe khole, amphwanyale anaapeyale mooje nkantarauni.
Okhala wiira hukula arowale wampatthanyaawe iwe ahilyaale etthu, ahinkelela
mooje menli mpatthanyaaw'ole. Khole, waakhula, khwiira:

- Nnaari, mmpatthani, nkinuuvaha mooj'awo, okhala wiira kinaapeela wiira
mwalaku aka uramele.

Hukula, atepaka ovoliya, ahikela mpaani khukhuura nooje nimosa.
Voonenelalyaawe khole, ahinhimeerya hukula wiira opatthan'ole waahimala
vaavale ni emaara yeele. Naananoru, khole ahirowa waahimeerya amwene
amunttettheni mmwe wiira ala ephuke nlattu ole wa hukula waakhuuralyaawe
nooje nne naapeeiye ni khole.

Hukula, vaasimiyaawe n'aamwene ahipisa nihiku nimosa ahinarowe onlattuni iwe.
Nihiku nirowalyaawe, amwene yaahinkoha yiraka:

- We, hukula, opiseraleni ophiya onlattuni nno ?

Hukula ahiwaakhula so:

- Nkiswaameehe, amwene, kipiserale okhala wiira kaapeya ekhutte aka wiira kale
meelo owiisisu.

- Onuuvahuwa, we hukula? Wootoka woona epyo yaapeiyaka wiira yaaliye ?
Yaahinkoha amwene hukula. Hukula ahiwaakhula iraka:

- Mankhi vankhuma zai mooje owaapeiya yuurameliyaka ni mwalakhu ?

Amwene yaahinvaha exariya hukula ni nlattu waahimala.

? *Ehantisi ela enhimya wiira ole onaala otakhala, onrukula otakha weiwo.*

Conto nº 11, contado por Cecília Manuel, 32 anos - Ribáuê

Ehimye y'a inama

Mahiku avirale inama saahilattulana othipa ehimye, okhaka wiira emaara yeeyo naahikhala ntthona ninjene mmuttettheni mmwe.

Vaphiyalyaaya nihiku n'oothipiya ehimy'ele, hukula ahira wiira khaarowa othipa, mana xeni awurya minyoso s'amwaar'awe. Inama soothene saahimukupali hukula.

Okhala wiira hukula anitthuna owurya maas'ale veekeekhai, ahupuwela misampati soowuryela maasi yaawo. Vano, anikuxa oravo arowaka omuro weiwe. Nuuphiya, aninvaha mulipeleli a maas'ale. Okhala wiira oravo etthu emosa yoosiva ni yoolyoolyowa vanjene, mulipelel'ole anithepeya ni hukula aniwurya maasi. Hukula aniiriha siiso mahiku othene ni inama soothene saahikupali wiira veekeekhai hukula awurya minyoso s'aamwaar'awe. Masi etthu y'aatikiniha inama iye yari okhala wiira maas'ale y'aanimala.

Tivo, inama saahuupuwela ompweha khapa wiira alipelele maas'ale. Vano yaawo yaahimuttikitthela onyoma khap'ole erutthu awe yoothene.

Vaphiyalyaawe hukula n'oorav'w'awe wiira amuthepyane khap'ole, ahimutannya yoola. Naananoru, hukula ahinyomihiwa varutthuni va khapa. Khapa ahiitthana inama soothene wiira simoone ni simusuwele nawiiya a maas'aya.

Nuurwa inama iye, saahimutthuka hukula ni khummana vanjene, simoomolaka mmuttettheni mmwe.

? *Ehantisi ela enhimya wiira: - onyoonyiwa wiiva.
- ohiiwananeya ohaaxa.*

Conto nº 12, contado por Agostinho Munassuka, 47 anos – Ribáuê

Mulopwana ni Mwan'awe mwaamuthiyana²¹

Akhumale mulopwana mmosa arina mwan'awe orera saana. Alopwana yawaasavale ola amwaakhottiherya omuthela mwan'aw'ole. Vano, atthu ammuttettheni oothene yaanitikinihiwa enakohana wiira exeni mulopwan'ole ohimuttunihaka mwan'awe. Khaavo awerya waakhula.

²¹ Pode-se ver o mesmo conto também em Rafael Pedro, 2002:72.

Eyaakha emosa, amwaar'awe mulopwan'ole yaahikwa. Vamalalyaaya eyaakha emosa amwaar'awe ekhwaaleene, mulopwana ahiimwirela mwan'awe wiira:

- Mwan'aka, nrowe nthelaneke, wiira maali yirowe ottawene.

Mwanthiyana ahaakhula wiira:

- Nnaari, tiithi, kahiy etthu yoorera, atthu yasuwelavale enrowa okhala ehaaya yinjeene. M'olumwenkuni esiiri khiivo.

- Nintthuna woona, mi kimpheela seeso. Ahaakhula mulopwan'ole.

Vaviralyaaya esumana emosa, mulopwan'ole ahiwa wiira anamaxaya, exayaka mutakhwani yaahiphwanya inenele sikhumaka vathi va etthaya, sikunxeene musoro. Anamaxa'ale, ettharattharaka inenele iye, yaahonenela ekhantarau yaathipeliwe vathi, yoosara musoro. Etikinihiwaka, yaahirowasa olaleya yeele yoonalyaaya mmuttettheni mwaakhalaya. Vano, atthu ammuttettheni yaahirowa okumiha ekhantarau ele ni, ekohanaka vanjene, yaahimoonenela mutthu avithale ekhantarau yeeyo.

Vawiiwalyawe apaap'awe emuhimeeryaka ele ale yeiwalyaaya, mwanthiyana ahiwiirela wiira:

- Munnoona vo, tiithi. Akupali wiira ekhantarau yaavithiwe vathi va etthaya ni mutakhwani yaamalela wooneneliwa ti pani ? Tthiri tthiri, esiiri muulumwenkuni mu khiivo, paapa.

Atiith'yawe mwanthiyan'ole yaahikupali ni khuhimuthela-tho mwan'aya, masi murima waanaariipa.

? *Ehantisi ela enhimya wiira: - muhiireke soonanara moonaka ntoko munaavitha, mahiku enarupasa simmalela wooneneliwa, olumwenku khurina esiiri.*

- *mwiivanyihe ekhweli esuwelexiwe, munoophwanya ehaaya nihiku nno.*

13. Transcrição da Entrevista com os Professores de Francês da Escola Secundária de Nampula

Professor 1

Pesquisador: *O que achou da aula que acaba de ser dada ?*

Entrevistado: Achei-a muito útil, profícua e interessante.

Pesquisador: *Acha que vale a pena continuar a fazer traduções nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Embora não seja usual, acho que sim, porque isso facilita ao estudante ter um leque muito vasto de vocabulário.

Pesquisador: *Na sua opinião, qual é a vantagem e a desvantagem da tradução nas aulas de francês ?*

Entrevistado: A vantagem da tradução é de proporcionar ao estudante o conhecimento do significado das palavras. Mas para tal é preciso que os professores nas aulas donem a noção do sentido contextual, pois as palavras não têm um sentido fixo ou estável.

Pesquisador: *Acha que os contos tradicionais de Moçambique são bons para explorá-los nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Acho que sim. Primeiro, porque é uma forma de incutir nos nossos estudantes a nossa realidade cultural. Segundo, é uma forma de reactivar, nas nossas escolas, a educação moral e cívica.

Pesquisador: *Qual, a seu modo de ver, a vantagem e a desvantagem dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas de francês ?*

Entrevistado: A vantagem é que traduzindo os contos moçambicanos para o francês ou para o português abrimos um horizonte muito vasto e um mercado cultural para a nossa tradição cultural. O que pode ser desvantajoso é que omite-se a equivalência de certas palavras que em francês não existem.

Pesquisador: *Que conselhos daria aos seus colegas professores de francês em Moçambique, no concernente a com que suportes e como fazer para que as aulas sejam mais animadas e que os alunos aprendam com facilidade ?*

Entrevistado: Aconselharia aos meus colegas a escolherem temas que motivassem os alunos, temas que tocassem o dia-a-dia dos alunos, temas que fossem ao encontro da nossa realidade cultural.

Professor 2

Pesquisador: *O que achou da aula que acaba de ser dada ?*

Entrevistado: Muito interessante.

Pesquisador: *Acha que vale a pena continuar a fazer traduções nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Acho que sim, porque dá a conhecer aos alunos novo vocabulário.

Pesquisador: *Na sua opinião, qual é a vantagem e a desvantagem da tradução nas aulas de francês ?*

Entrevistado: A vantagem é que a tradução ajuda a encontrar o sentido das palavras e faz com que a pessoa que traduz entre cada vez mais no interior do pensamento dos franceses, relacionando-o com o seu.

Pesquisador: *Acha que os contos tradicionais de Moçambique são bons para explorá-los nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Sem dúvidas. Eles são muito ricos em pensamento e em conhecimento, portanto, em sabedoria popular.

Pesquisador: *Qual, a seu modo de ver, a vantagem e a desvantagem dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas de francês ?*

Entrevistado: A vantagem é que a cultura moçambicana contida nos contos tradicionais pode ser expressa em francês.

Pesquisador: *Que conselhos daria aos seus colegas professores de francês em Moçambique, no concernente a com que suportes e como fazer para que as aulas sejam mais animadas e que os alunos aprendam com facilidade ?*

Entrevistado: Eu aconselharia aos meus colegas a ter os contos tradicionais como suporte para as aulas porque são dos “melhores” documentos autênticos que contêm sabedoria popular e humor necessário que torna agradável a aprendizagem. A espera de ver o fim e a moral do conto faz com que os estudantes façam hipóteses, suposições pelos quais avançam opiniões pessoais e ricas, trazendo assim mais conversa na turma.

Professor 3

Pesquisador: *O que achou da aula que acaba de ser dada ?*

Entrevistado: Para mim, a aula foi bem dada. A contribuição da turma mostrou que os alunos estiveram muito motivados e animados.

Pesquisador: *Acha que vale a pena continuar a fazer traduções nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Acho que sim, pois a tradução ajuda o aluno a entender melhor as palavras, o vocabulário.

Pesquisador: *Na sua opinião, qual é a vantagem e a desvantagem da tradução nas aulas de francês ?*

Entrevistado: A vantagem é, como eu disse, ajudar o aluno a ter uma compreensão das palavras difíceis, a entender o vocabulário que os contos trazem.

Pesquisador: *Acha que os contos tradicionais de Moçambique são bons para explorá-los nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Segundo a experiência que acabo de viver hoje, acho que de facto vale a pena, por vezes, recorrer a traduções, para facilitar a compreensão nos alunos.

Pesquisador: *Qual, a seu modo de ver, a vantagem e a desvantagem dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas de francês ?*

Entrevistado: É que os contos tradicionais ensinam a verdade do modo de vida na nossa cultura. Viu como os alunos ficaram animados ? Isto porque a maior parte deles entenderam a mensagem, pois já conhecem estes contos, a partir das suas famílias e dos seus bairros.

Pesquisador: *Que conselhos daria aos seus colegas professores de francês em Moçambique, no concernente a com que suportes e como fazer para que as aulas sejam mais animadas e que os alunos aprendam com facilidade ?*

Entrevistado: A todos os professores de francês, para que as nossas aulas estejam mais animadas, não nos amarrando ao método Nouvel Espaces 1. É preciso ser criativo, utilizando outros métodos de ensino, outros materiais como jornais moçambicanos, revistas moçambicanas, provérbios, contos tradicionais moçambicanos etc. Devemos ser elo de ligação entre a ciência e as práticas quotidianas das nossas sociedades.

Professor 4

Pesquisador: *O que achou da aula que acaba de ser dada ?*

Entrevistado: O professor soube assumir o seu papel de mediador entre os alunos e o conteúdo que pretendia transmitir. A aula foi participativa, houve interação.

Pesquisador: *Acha que vale a pena continuar a fazer traduções nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Uma vez à outra, acho que se pode traduzir certos textos, para a rápida compreensão dos alunos desse mesmo texto.

Pesquisador: *Na sua opinião, qual é a vantagem e a desvantagem da tradução nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Ajuda o aluno a raciocinar melhor em francês como também na sua língua primeira, que neste caso pode ser o português, para os Moçambicanos em geral.

Pesquisador: *Acha que os contos tradicionais de Moçambique são bons para explorá-los nas aulas de francês ?*

Entrevistado: Sim, os contos tradicionais quando bem explorados são um bom instrumento de aprendizagem de uma língua.

Pesquisador: *Qual, a seu modo de ver, é a vantagem e a desvantagem dos contos tradicionais de Moçambique nas aulas de francês ?*

Entrevistado: É vantajoso explorar os contos tradicionais nas aulas de francês porque eles trazem um interesse pela história dos povos aos quais os alunos pertencem. Eles constituem estímulo dos alunos no gosto pela língua e pela cultura veiculada por essa língua.

Pesquisador: *Que conselhos daria aos seus colegas professores de francês em Moçambique, no concernente a com que suportes e como fazer para que as aulas sejam mais animadas e que os alunos aprendam com facilidade ?*

Entrevistado: Que sejam mais criativos em termos de suportes de ensino-aprendizagem, para suprir a falta de material didático. Nós, os professores de francês, devemos tentar criar textos baseados na realidade sócio-cultural dos alunos. Um aluno aprende melhor pela sua própria experiência do dia-a-dia, pela sua herança sócio-cultural. Se não temos meios didáticos disponíveis, podemos servir de material que existe nas nossas tradições para ensinar o francês.

ANEXOS

**1. PROGRAMA DE FRANCÊS DO 2º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO
GERAL**

2. ALGUNS TEXTOS DO MANUAL *LE NOUVEL ESPACES 1*