

# 4. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MOÇAMBIQUE:

## desafios à luz da noção de educação transmídia

*Geane Carvalho Alzamora  
Jane Alexandre Mutsuque*

### **Introdução**

O ensino regular da língua portuguesa no cotidiano escolar de países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é condição necessária ao desenvolvimento da lusofonia, movimento multicultural de povos que falam o português como língua materna (Portugal e Brasil) ou oficial (Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). A lusofonia abrange também o que se convencionou chamar de “diáspora lusa”, ou seja, comunidades ou regiões que têm o português como língua de uso, ainda que minimamente, tais como: Macau, Goa, Diu, Damão, Malaca e Galiza (BRITO, 2013).

De acordo com Martins (2015), lusofonia é o movimento multicultural dos povos que falam português, constituindo uma realidade híbrida, miscigenada e em permanente construção. A constituição de uma comunidade lusófona geocultural, transnacional e transcontinental relaciona-se, segundo Martins (2015), aos sentidos das narrativas literárias, das narrativas midiáticas e das narrativas de histórias de vida que emanam de cada região. Desse modo, a lusofonia delinea rede de traços identitários que coexistem em países falantes da língua portuguesa, sem, contudo, negligenciar as variedades linguísticas locais e as especificidades culturais de cada região. Essa perspectiva dialoga com a noção de educação transmídia, que constitui nossa abordagem e será posteriormente apresentada.

A língua portuguesa é um dos processos de mediação prioritários na rede tecida pelos experimentos que realizamos em educação transmídia porque permite o intercâmbio cultural e a interação social entre múltiplos contextos escolares. De acordo com Bastos (2015), a língua portuguesa é indissociável do imaginário lusófono. “Assim, somos todos lusófonos com identidades particulares, reforçando a presença da unidade na diversidade” (BASTOS, 2015, p. 277).

A experiência local com o idioma português em cada país ou região da comunidade lusófona expande suas tonalidades linguísticas, ao mesmo tempo que assegura sua amplitude transnacional e intercultural. Pelo menos três aspectos são cruciais na configuração contemporânea do espaço simbólico da lusofonia: a) ensino regular da língua portuguesa; b) consumo midiático em língua portuguesa; c) dinâmicas comunicacionais que se estabelecem em torno das variadas narrativas produzidas em língua portuguesa. Trata-se, em nosso entendimento, de um processo eminentemente comunicacional, além de linguístico, cultural, social, político e econômico.

Neste capítulo abordaremos as peculiaridades comunicacionais do uso social da língua portuguesa em escolas públicas de países lusófonos a partir da seguinte indagação: como estimular o interesse de crianças e adolescentes em adquirir e produzir conhecimento em idioma português, em condições culturais, sociais, políticas e econômicas variadas? Em que medida tal proposta pode favorecer o desenvolvimento de intercâmbios culturais e interações sociais em escolas públicas de países lusófonos, com base em experiências locais?

Consideramos que a noção de educação transmídia, conforme será discutida adiante, é apta para estimular o engajamento social com as narrativas propostas, assim como para estabelecer relações entre estudantes em ambientes escolares variados. Tais relações ocorrem, nessa abordagem, por meio do intercâmbio de experiências baseadas nos hábitos de consumo midiáticos e nos modos de interação com os dispositivos midiáticos da contemporaneidade (SCOLARI, 2016). Para Lopes (2018), o termo *relação* é de fundamental importância no contexto da lusofonia porque “a noção de relação é feita de todas as diferenças à nossa volta e no mundo” (LOPES, 2018, p. 30).

Os estudos aqui relatados buscam relacionar experiências variadas com a língua portuguesa em contexto escolar por meio de múltiplas interações com as narrativas transmídias propostas no âmbito de projeto de pesquisa, ensino e extensão em planejamento comunicacional em educação transmídia para escolas públicas de países de língua portuguesa. O projeto<sup>1</sup>, que se desenvolve desde 2017 na Universidade Federal de Minas Gerais (Registro SIEX/UFMG 403678) em parcerias institucionais locais e internacionais, já desenvolveu propostas para escolas públicas de Dili (Timor Leste), Belo Horizonte (Brasil) e Maputo (Moçambique).

---

<sup>1</sup> Outras informações sobre o projeto em: EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA, 2019.

O foco primordial são escolas públicas localizadas em comunidades de baixa renda, normalmente marcadas por acesso limitado às tecnologias digitais, o que exige pensar a dinâmica transmídia em configurações midiáticas nem sempre convencionais. Em países e regiões nos quais a diversidade linguística é mais densa, como é o caso de Moçambique e Timor Leste, a língua portuguesa nem sempre apresenta predominância cultural, ainda que seja idioma oficial. Por causa disso, as estratégias comunicacionais em educação transmídia que adotamos levam em conta os hábitos culturais e de consumo midiático das crianças e adolescentes que participam do projeto, assim como seus modos preferenciais de interação social.

Em sua vertente de pesquisa, o projeto produz conhecimento teórico e metodológico sobre o tema em regime de cooperação internacional,<sup>2</sup> assim como abriga pesquisas individuais em níveis de pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica. Em sua vertente de ensino, oferta disciplinas sobre o tema em níveis de graduação e especialização, além de seminários, oficinas e minicursos voltados para a capacitação profissional nessa área. Em sua vertente de extensão, desenvolve, executa e avalia planejamentos de comunicação em educação transmídia para escolas públicas de países de língua portuguesa.

Neste capítulo trataremos especificamente do caso de Moçambique, onde desenvolvemos experimentos metodológicos em educação transmídia para escolas públicas de Maputo (2018/2019) e Beira (2020/2021).<sup>3</sup> Os experimentos em educação transmídia para escolas públicas de Moçambique têm foco no

---

<sup>2</sup> Projeto de cooperação internacional “Transmedia Communication Methods and Strategies: Education for Sustainability”, entre UFMG/Brasil (sob coordenação de Geane Carvalho Alzamora) e Jönköping University/Suécia (sob coordenação de Renira Rampazzo Gambarato) – 2019-2021.

<sup>3</sup> A proposta para escola pública de Beira é realizada no âmbito da pesquisa de doutorado de Jane Alexandre Mutsuque (PPGCOM/UFMG – Bolsa Capes PEC-PG), sob orientação de Geane Carvalho Alzamora.

contexto local com envergadura global, uma vez que impactam na rede lusófona em educação transmídia que tecemos gradativamente neste projeto. As especificidades desses experimentos referem-se às singularidades políticas, sociais e culturais do ensino da língua portuguesa em um país que não usa esse idioma majoritariamente em situações cotidianas, não apresenta índices elevados de escolaridade e se caracteriza por enorme variedade linguística, cultural e social.

## **O ensino da língua portuguesa em Moçambique**

### **Contexto histórico**

O ensino da língua portuguesa em Moçambique está vinculado ao processo histórico de fixação e expansão do colonialismo no continente africano e à trajetória da educação em Moçambique. Há pelo menos três grandes etapas nesse processo. A primeira, denominada “educação colonial” (ARAKAKI, 2006), refere-se ao período que se estende do final do século XVI até meados dos anos de 1970. De acordo com Arakaki (2006), nesse longo período colonial a presença da língua portuguesa em Moçambique esteve predominantemente relacionada às atividades mercantis, enquanto as línguas bantu – línguas autóctones faladas na região Centro-Sul da África – eram utilizadas na maior parte das situações cotidianas pela população local.

A educação formal em Moçambique, que coincide com a introdução e a expansão do ensino da língua portuguesa no país, só ocorreu a partir do final do século XIX. De acordo com Arakaki (2006), em 1890 Portugal estabeleceu a formação de escolas nas províncias ultramarinas (colônias africanas). Segundo António (2016), o ensino da língua portuguesa era então realizado pelas escolas públicas e pelas missões católicas. Nas escolas informais, em especial escolas católicas e escolas de ofício

predominantes nas zonas rurais, as aulas eram ministradas em línguas bantu por nativos, em sua maioria bilíngues, preparados pelas missões católicas.

A promulgação do Ato Colonial de 1930, que propunha “civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias [africanas] por meio da língua portuguesa e transformação dos costumes selvagens” (Decreto nº 17.153, de 6 de julho de 1929, Portaria nº 1.114, citado por ARAKAKI, 2006, p. 63), impulsionou o ensino da língua portuguesa em Moçambique. O objetivo era que o indígena soubesse “ler, escrever e contar” (TORGAL; PIMENTA; SOUSA, 2008, p. 50).

A partir da independência de Moçambique, em 1975, e a consequente instituição da língua portuguesa como língua oficial e língua de ensino, iniciou-se uma segunda etapa do ensino da língua portuguesa. O país tinha então 10 milhões de habitantes, dos quais 93% eram analfabetos (PATEL, 2006; ZIMBICO; COSSA, 2018). No período pós-colonial, o ensino da língua portuguesa atrelou-se ao fundamento da unidade nacional. “Em princípio, o discurso fundador de Moçambique pós-colonial considera a premência do português como meio de integração dos cidadãos no sistema nacional e como facilitador do desenvolvimento das instituições políticas e sociais.” (PONSO, 2016, p. 71).

Entretanto, a guerra civil, entre 1976 e 1992, dificultou a comunicação e o acesso à escola. Para buscar reverter esse quadro, em 1978 foi introduzida a primeira Campanha Nacional de Alfabetização. De acordo com Mário (2002), essa campanha pretendia conferir habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, além de incutir no cidadão consciência emancipada da dominação mental colonial, assim como reforçar os valores do patriotismo e de liberdade. A medida trouxe bons resultados, reduzindo em 20% o índice do analfabetismo em 10 anos (PONSO, 2016).

Em 1983, observou-se salto qualitativo no processo educacional em Moçambique, com a aprovação da Lei nº 4/83 do Sistema

Nacional de Educação (SNE), que definiu os princípios fundamentais da Educação em Moçambique. Entre outros objetivos, o SNE de 1983 propôs, na alínea g, artigo 4º: “através do ensino, a utilização da língua portuguesa para a consolidação da unidade nacional” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 23). Este dispositivo reforçou a importância da língua portuguesa no ensino e destacou sua relevância estratégica para manutenção da harmonia social em Moçambique.

Considera-se que a terceira etapa do ensino da língua portuguesa em Moçambique tem o seu marco inicial com a publicação da Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, do SNE. Essa lei introduziu o ensino à distância como uma forma “complementar do ensino regular [e] também [como] uma modalidade alternativa de ensino escolar” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 12). A lei oficializou também o ensino privado. Com isso, ampliou-se o espaço de cooperação e parcerias entre o Estado e variadas organizações comunitárias, ONG’s internacionais, empresas privadas e estatais.

Mais recentemente foi promulgada a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, do SNE, que torna obrigatória e gratuita a escolaridade até a 9ª classe. A lei inclui, como um de seus objetivos, a alínea l, do artigo 4º: “desenvolver o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico, bem como de comunicação entre os moçambicanos com o mundo” (MOÇAMBIQUE, 2018).

Historicamente, portanto, a língua portuguesa é uma língua de prestígio em Moçambique, mas também é língua de colonização e de dominação. “As marcas com que se construiu esse estatuto de dominância, de legitimidade, de prestígio – e ao mesmo tempo de opressão – constroem lugares na memória linguística na população.” (PONSO, 2016, p. 74). É no âmbito dessa contradição linguística, que é também política, cultural e social, que desenvolvemos experimentos em educação transmídia em escolas públicas de Moçambique.

## Desafios

Toda a educação formal em Moçambique é feita em português, com amparo da Constituição da República de Moçambique (2004), instrumento que não dá semelhante relevância às diversas línguas bantu moçambicanas faladas pela maioria da população (TIMBANE, 2011). Esta incongruência abrange também o panorama midiático em Moçambique.

Com base em estudo realizado por Ngunja em 2011, Joanguete (2016) afirma que a audiência que lê e fala português em Moçambique situa-se na ordem dos 10%. Segundo ele, toda a imprensa escrita usa a língua portuguesa, o que “constitui fator limitante de acesso à informação para a esmagadora maioria da população” (JOANGUETE, 2016, p. 129). Na Televisão Pública de Moçambique (TVM), segundo o mesmo autor, as línguas nacionais ocupam apenas o espaço noticioso de trinta minutos, relativo às delegações provinciais, cabendo ao idioma português todo o resto da programação televisiva. As demais cadeias televisivas de Moçambique também privilegiam a transmissão de seus conteúdos em língua portuguesa.

Em relação às emissoras de rádio, Joanguete (2016, p. 131) afirma que, “dos 500 órgãos de comunicação social licenciados em Moçambique, apenas 80 deles (16%), na sua maioria as rádios comunitárias, se expressam em línguas nacionais e as restantes usam a língua portuguesa na sua comunicação com a sociedade”. O consumo da internet, que se situa em 6,6% da população, segundo o Censo Populacional 2017 (INE, 2019), também é feito majoritariamente em português.

O Censo 2017 aponta que 41,9% da população moçambicana com idade igual ou superior a cinco anos não tem conhecimento algum da língua portuguesa e apenas 37,7% da população moçambicana afirma saber falar português. A diversidade linguística em Moçambique é enorme. Segundo o mesmo censo, além das línguas de matriz asiática (gujarate, memane, hindu, urdo e



o árabe), faladas majoritariamente por comunidades asiáticas radicadas na zona costeira de Moçambique, coabitam outras dezenas de línguas nacionais do grupo bantu, sendo as mais faladas: emakhuwa (26,1%), xichangana (8,6%), cinyanja (8,1%), cisena (7,1%), lomwé (7,1%), echu-wabu (4,7%), cindau (3,7%) e citswa (3,7%). As demais línguas do grupo bantu, de pequena expressão, somam 11,8% dos falantes (INE, 2019).

Apesar de tamanha diversidade linguística, nas escolas públicas e privadas de Moçambique todas as aulas são ofertadas em português. Para enfrentar esse problema, busca-se implantar um currículo de ensino bilíngue, abarcando línguas moçambicanas e a língua portuguesa. O projeto, lançado em 2004, volta-se prioritariamente para crianças de zonas rurais (PONSO, 2016).

O *Relatório anual* (2017) da UNESCO Moçambique reporta um panorama extremamente complexo relativo às competências básicas de leitura e escrita em língua portuguesa por parte dos alunos que frequentam o ensino básico. A avaliação da aprendizagem realizada pelo governo em 2016 aponta que apenas 4,9% dos alunos da terceira classe adquiriram competências básicas de leitura e escrita em português.

O Plano Estratégico da Educação – PPE 2012-2016 (prorrogado até 2019) afirma que, “na vertente da qualidade de ensino, constitui preocupação o facto de parte significativa de crianças atingir o fim do primeiro ciclo do ensino primário sem que tenham desenvolvido as competências de leitura e escrita, plasmadas no currículo” (MINED, 2012, p. 1). A Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue 2020-2029 aponta para a necessidade de “melhorar o desempenho dos alunos do ensino bilíngue, sobretudo a partir da fase de transição da L1 para L2 como meio de ensino, isto é, fazer com que estes alunos aprendam a falar, ler e escrever na língua portuguesa” (MINED, 2019, p. 7).

No ensino secundário, o cenário não é diferente. Em termos percentuais, a taxa de reprovação e desistência é de 32,1%,

segundo a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015 (CONSELHO DE MINISTROS, 2009). No turno noturno, a taxa média de reprovação e desistência é de 57%. O PEE 2012-2016 chama a atenção à necessidade de “privilegiar a universalização do Ensino Primário [...], com enfoque na aprendizagem e desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e numérica” (MINED, 2012, p. 5). Para Miguel Buendía (2009, p. 267),

o ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar activa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura.

Os dados do Censo 2017 dão conta que 38,6% das crianças com idade escolar dos 6 aos 17 anos de idade estão fora da escola. Este cenário agrava-se entre crianças de 6 anos (73% estão fora da escola) e 7 anos (65,6% também). O número de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais é de 39%. Nota-se, porém, decréscimo de 11,4%, comparativamente aos últimos 10 anos. Os dados do Censo 2017 apontam ainda que a zona rural, com 66,6% da população moçambicana, regista maior índice de analfabetismo: 50,7%, contra 18,8% da zona urbana (INE, 2019).

## **Educação transmídia**

Os dados relativos ao processo histórico de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique revelam uma complexa realidade linguístico-cultural, na qual o idioma português, ainda que pouco falado pela população em geral, ocupa lugar de destaque como língua oficial do país, idioma prioritário de

instrução escolar e de acesso às informações transmitidas pelos meios de comunicação.

Nesse contexto, a noção de educação transmídia é particularmente interessante porque pode favorecer a integração entre narrativas midiáticas, narrativas literárias e narrativas de histórias de vida (MARTINS, 2015) por meio de diferentes recursos de linguagem e intensa participação social. Com base em estratégias comunicacionais que enfatizam as variadas experiências de crianças e adolescentes, assim como seus hábitos culturais e de consumo midiático, a abordagem da educação transmídia estimula a construção coletiva de narrativas geolocalizadas, com impacto dentro e fora da escola. Tais narrativas podem alcançar sentidos transnacionais e transcontinentais ao estabelecerem diálogos interculturais com outras narrativas semelhantes, configurando uma rede transmídia geograficamente dispersa e em contínua expansão criativa pela ação coletiva.

O termo *transmídia* descreve como as narrativas midiáticas contemporâneas se propagam na interseção dos meios de comunicação, embora cada configuração textual apresente autonomia semiótica e seja continuamente expansível pela ação integrada de produtores e consumidores. O conceito foi inicialmente formulado como “intertextualidade transmidiática” por Marsha Kinder (1991) em referência a produtos midiáticos afins, como filmes, brinquedos, produção de fãs etc. Henry Jenkins (2003), principal expoente da pesquisa internacional sobre dinâmica transmídia, utilizou o termo pela primeira vez em 2003 para designar a narrativa midiaticamente distribuída, na qual cada meio contribui com o todo de modo autônomo, porém complementar (ALZAMORA *et al.*, 2019).

Jenkins (2009) propõe sete princípios da narrativa transmídia: expansão/profundidade; continuidade/multiplicidade; imersão/extração; construção de mundos; serialidade; subjetividade; realização. Em 2010, Jenkins revisou esses princípios

no âmbito do que ele denominou *Transmedia Education*, corrente voltada para pensar como professores, em qualquer matéria escolar e em todos os níveis de ensino, podem se basear nos princípios da narrativa transmídia para aprimorar a forma como fomentam a aprendizagem de seus alunos.

A noção de educação transmídia inscreve-se em universo semântico que comporta termos afins, como *educomunicação* e *alfabetização transmídia* (TÁRCIA, 2018). De acordo com Soares (2000), educomunicação se refere ao uso da comunicação como elemento de educação, ou seja, a comunicação é vista como um componente do processo educacional, ainda que comunicação e educação articulem discursos distintos. Para Soares (2000), a abordagem da educomunicação opera de modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo.

De acordo com Scolari (2018), a alfabetização transmídia busca lidar com as práticas e processos comunicacionais que emergem da ecologia midiática do século XXI. Scolari (2018) considera que a vida social de crianças e adolescentes é atualmente construída em torno das tecnologias digitais. Estas, segundo ele, configuram novas práticas sociais que frequentemente são muito diferentes dos protocolos educacionais das escolas, razão pela qual ele acredita ser necessário investir nos processos comunicacionais correlatos à alfabetização transmídia: narrativa transmídia, culturas participativas e estratégias informais de aprendizagem.

A perspectiva de educação transmídia que reivindicamos inscreve-se na trajetória histórica da educomunicação, abrange as especificidades contemporâneas da ecologia midiática sobre a qual se debruça a alfabetização transmídia, marcadamente digital, mas também integra qualquer forma de expressão, digital ou analógica, que possa estabelecer interações sociais e promover intercâmbios culturais, em escala global, baseados em experiências geolocalizadas. Em nossa visão, mídia é “uma ambiência de

natureza flexível e dispersa, circunstancialmente capturável em uma forma empírica que envolve o desvelamento de dinâmicas sincrônicas e diacrônicas de configurações comunicacionais” (ALZAMORA; ZILLER; D’ANDREA, 2018, p. 78). Por esse prisma, a dinâmica transmídia não se restringe às narrativas multiplataformas delineadas por indústrias de mídia, pois inclui também configurações midiáticas alternativas e circunstanciais. Entendemos que cada situação comunicativa pode articular diferentes aspectos textuais, materiais, discursivos e culturais, o que pressupõe variadas configurações midiáticas.

O prefixo *trans* circunscreve o processo comunicacional nesse cenário midiático heterogêneo. Van Bauwel e Carpentier (2010) consideram que o prefixo *trans* oscila entre continuidade e descontinuidade, com maior ênfase no processo de mudança, na coexistência simultânea do que é e do que foi transgredido e em suas fluidas fusões. Esse entendimento requer abertura para linguagens e formatos nem sempre convencionais.

Para Alzamora e Tárzia (2012), quando associado à mídia, o prefixo *trans* aponta para modos específicos de interação e linguagem em múltiplos contextos midiáticos, resultando em formatos transgressivos e originais. Assim, a perspectiva transmídia pressupõe não apenas a complementação midiática – embora essa característica tipicamente intermídia seja relevante no processo –, mas principalmente o deslocamento de características tradicionalmente relacionadas a cada ambiente de mídia. Tal perspectiva coaduna com o entendimento de que a pesquisa sobre dinâmica transmídia ultrapassa as manifestações clássicas de narrativas e de mídias (SCOLARI, 2013).

O prefixo *trans* que reivindicamos em nossa abordagem de educação transmídia evoca também a ideia de transculturalidade. Na visão de Lopes (2018), a postura transcultural conecta pessoas de línguas e culturas variadas, colocando-as em reciprocidade para melhorar as vivências de cada um e de todos. Por causa disso,

ele considera a transculturalidade aspecto essencial no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique.

Lopes (2018) ressalta que a transculturalidade assegura a aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à própria cultura (intraculturalidade) e permite funcionar na cultura de outros indivíduos (interculturalidade). Ele diferencia transculturalidade de multiculturalidade, argumentando que “a postura multicultural faz relacionar uma cultura com outra ou outras diferentes, enquanto [...] a postura transcultural se amplia através de duas ou mais culturas” (LOPES, 2018, p. 25). Para enfrentar o problema da hegemonia da língua portuguesa em Moçambique e sua difícil coabitação com as línguas nativas, Lopes (2018) sugere uma postura transdisciplinar, que, segundo ele, é também transcultural e translinguística. Em sua visão, “não há nem haverá real lusofonia sem partilha, sem reciprocidade, sem interpenetração dos falares e das culturas dos falantes e escreventes das várias línguas que milhões de cidadãos da CPLP utilizam nativa e não-nativamente” (LOPES, 2018, p. 36).

Os experimentos em educação transmídia que desenvolvemos em Moçambique pretendem contribuir com esse cenário ao enfatizar a diversidade cultural e as especificidades sociais de cada contexto escolar, conforme desafios captados em cada diagnóstico realizado. Em nossa abordagem, evocamos também a noção de ativismo transmídia para potencializar processos coletivos de geração de consciência e engajamento com causas voltadas para a transformação social (ALZAMORA; TÁRCIA, 2018). De acordo com Srivastava (2009), ativismo transmídia designa como as plataformas de mídia são coletivamente utilizadas com o intuito de expandir narrativas locais para gerar transformação social. Jenkins (2016) considera que a integração entre a cultura da participação e as questões políticas da contemporaneidade resulta na emergência de uma política participativa afeita aos

princípios da narrativa transmídia, os quais ele também relaciona com educação transmídia.

Em nosso entendimento, um planejamento comunicacional em educação transmídia pode se valer de aspectos de transculturalidade e de ativismo transmídia para promover ações integradas em escolas públicas de países de língua portuguesa com o propósito de aprimorar condições de ensino e aprendizagem em perspectiva transnacional e transcultural, assegurando as especificidades culturais de cada comunidade escolar. Para isso, as narrativas propostas devem levar em conta as experiências dos estudantes dentro e fora de sala de aula, assim como as especificidades sociais e culturais das comunidades nas quais as escolas se inserem.

Nessa proposta, o idioma português atua como processo linguístico mediador que favorece o desenvolvimento de dinâmicas comunicacionais transculturais, transnacionais e transmidiáticas. É desejável o intercâmbio de informações baseadas em experiências locais entre os participantes do projeto – o que caracterizamos como expansão criativa da narrativa transmídia – conforme o engajamento gerado em cada contexto escolar. Desse modo, o projeto adquire matizes específicos em cada região ou país, ainda que seja globalmente delineado por etapas metodológicas comuns: diagnóstico, planejamento, desenvolvimento de produtos, execução de ações planejadas e avaliação dos resultados alcançados.

A especificidade de cada plano de ação começa com o diagnóstico. Para a identificação do problema norteador do plano de ação (fase de diagnóstico), adotam-se os seguintes procedimentos: entrevista em profundidade com professores e diretores da escola; grupo focal com estudantes da escola selecionada para aferir seus hábitos culturais e de consumo midiático; relatórios acerca do contexto sociopolítico-econômico-cultural da

comunidade na qual a escola se insere. Com base nessas informações, propõe-se a narrativa delineadora da proposta e suas possibilidades locais de distribuição multiplataforma. Na fase de execução, estabelecem-se coletivamente as possibilidades de expansão criativa da narrativa pela comunidade escolar e inicia-se o processo de avaliação, que consiste em entrevistas e questionários aplicados na escola. A rede de interação entre os planos de trabalhos executados é uma segunda fase ainda não implementada, que vai derivar das expansões criativas realizadas em cada escola participante do projeto.

## **Experimento metodológico em educação transmídia: Maputo**

Em 2018 iniciou-se parceria entre Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil e Escola Superior de Jornalismo/Moçambique em torno do plano de trabalho “Parceria UFMG/Brasil e ESJ/Moçambique para desenvolvimento de planejamento comunicacional em Educação Transmídia” (Registro SIEX/UFMG 4031196), sob coordenação das professoras Geane Alzamora (UFMG/Brasil), Lorena Tárzia (Uni-BH/Brasil) e do professor Eulálio Mabuie (ESJ/Moçambique).<sup>4</sup>

O diagnóstico realizado no âmbito deste projeto pela equipe da ESJ/Moçambique na Escola Primária 25 de Junho, de Maputo, com estudantes de 10 a 13 anos, apontou dificuldades em

<sup>4</sup> Integram também esta equipe os professores da Escola Superior de Jornalismo (Moçambique), Isaías Carlos Fuel e Ines Zandamela, e a então doutoranda em Comunicação Social Luciana Andrade (PPGCOM/UFMG, Brasil), além de estudantes de Comunicação Social da ESJ e da UFMG. A partir de 2019, Luciana Andrade passou a integrar a coordenação do projeto no Brasil, junto com Geane Alzamora e Lorena Tárzia. Os produtos planejados foram desenvolvidos pela empresa brasileira Jamboo Transmídia, sob coordenação de Ana Carolina Almeida Souza (doutoranda no PPGCOM/UFMG). Estratégias de gamificação foram planejadas em parceria com o grupo de pesquisa (CNPq) Redigir, coordenado pela professora dra. Carla Coscarelli (FALE/UFMG).



leitura e produção de textos em idioma português. Para enfrentar o problema, foi proposta a narrativa transmídia “O guardião da imaginação”, que visava promover engajamento e assegurar adesão entre os estudantes às proposições derivadas da narrativa, as quais envolviam leitura e produção de textos em português. A narrativa girava em torno de um lápis mágico, que seria utilizado para registrar todas as histórias existentes no mundo. Entretanto, esse lápis estaria perdendo sua preciosa carga, a imaginação, porque as crianças já não se interessavam mais pelos livros. A proposta, elaborada por estudantes de Comunicação Social da UFMG, foi aprimorada pelo escritor brasileiro de literatura infantil Leonardo Cunha, colaborador deste projeto.

As ações propostas em torno dessa narrativa envolviam: jogo de tabuleiro, com o propósito de estimular a adesão e o engajamento ao projeto; vídeos para canal do YouTube e para um canal de televisão local (Televisão de Moçambique – TVM), com o propósito de ampliar o escopo do projeto para além da sala de aula; programas para rádio local (Rádio Indico), com atuação prevista das crianças da escola pública como repórteres mirins cobrindo a execução da proposta, a partir de treinamento feito pela rádio; oficina de produção de textos, oferecida pelo escritor brasileiro Leonardo Cunha às crianças participantes do projeto; Clube da Imaginação, referente a espaço lúdico na escola destinado à produção continuada de textos relacionados a este projeto; e gincana, envolvendo toda a escola.<sup>5</sup> A proposta priorizou os processos de mediação advindos da língua portuguesa, da literatura, da gamificação e de espaço para continuidade criativa do projeto.

A segunda fase do planejamento, iniciada em agosto de 2018, envolveu uma visita técnica a Maputo, realizada por uma das coordenadoras do projeto no Brasil, Lorena Tárzia, com o intuito de estreitar os laços acadêmicos com os colegas da Escola Superior de Jornalismo e conhecer os parceiros locais, incluindo uma

---

<sup>5</sup> O planejamento comunicacional pode ser consultado em: LABCON, 2018.

visita à Escola Primária 25 de Junho. Com base em informações colhidas nessa visita técnica, aprimorou-se o planejamento comunicacional e iniciou-se a etapa de produção.<sup>6</sup>

Em setembro de 2019, representantes da equipe brasileira, sob supervisão de Lorena Tárzia,<sup>7</sup> foram a Maputo para implementar a execução do planejamento proposto para a Escola Primária 25 de Junho e iniciar a primeira etapa de avaliação do experimento metodológico. Durante a execução da proposta, o escritor brasileiro Leonardo Cunha ofertou a Oficina de Criação de Textos aos estudantes da Escola Primária 25 de Junho na sede da Fundação Fernando Leite Couto, uma das parceiras locais do projeto. Parte dessa produção textual deve ser organizada em um livro que pode vir a ser utilizado em um próximo plano de ação em outra escola lusófona. Espera-se, com isso, estimular a leitura e a produção de textos a partir da própria produção textual dos estudantes envolvidos neste projeto, assim como fomentar mecanismos de interação social e intercâmbio cultural no projeto. Antes da etapa de execução, porém, a Fundação Fernando Leite Couto ministrou oficina de produção de textos para os professores da Escola Primária 25 de Junho, no âmbito da parceria estabelecida em torno deste projeto.

A proposta de avaliação é qualitativa e se baseou em entrevistas e aplicação de formulários entre estudantes participantes, professores e diretores da escola pública. Os resultados, em fase

<sup>6</sup> Realizada em parceria com o grupo de pesquisa Redigir (FALE/UFMG), coordenado pela professora dra. Carla Coscarelli, e com a empresa Jambo Transmídia, sob supervisão de Ana Carolina Almeida Prado.

<sup>7</sup> A equipe brasileira que implementou o projeto em Maputo, entre 11 e 20 de setembro de 2019, foi composta por: Lorena Tárzia (co-coordenadora do projeto e responsável por esta missão de trabalho), Leonardo Cunha (colaborador – escritor e responsável por oficina de produção de textos), Rangel Marinho de Carvalho (colaborador – especialista em Transmídia e responsável pela animação das atividades na escola), Marcelo Junior Ferreira Gomes e Mariana Santana Reis (colaboradores – estudantes de Comunicação Social Uni-BH), Valéria Ayres (colaboradora – responsável pelo suporte técnico) e Alessandra Giovanna (fotógrafa voluntária).

de compilação, apontam para elevado grau de interesse no projeto. Entre os estudantes participantes, detectou-se forte engajamento com as atividades propostas durante a fase de execução do projeto e desejo de participar da continuidade do projeto, como embaixadores mirins. A fase de expansão criativa do projeto está em implementação, portanto não há dados de avaliação relativos a essa fase.

## **Uma proposta para Beira**

Ainda que tenha alcançado bons resultados nas etapas avaliadas e tenha contado com a participação institucional de moçambicanos, o planejamento comunicacional em educação transmídia elaborado para a Escola Primária 25 de Junho, de Maputo, foi produzido no Brasil e, conseqüentemente, traz as marcas de uma visão estrangeira sobre como solucionar os problemas locais detectados no diagnóstico. Diante disso, uma pergunta se impõe: de que modo e em que medida a proposta teórico-metodológica que delinea o plano de ação para a escola pública de Maputo poderia ser aprimorada em outra escola moçambicana com problemas semelhantes, a partir de olhar prioritariamente moçambicano?

O desafio proposto encontra-se em curso por meio da pesquisa de doutorado de Jane Alexandre Mutsuque (Bolsa Capes PEC-PG), em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG (Brasil), sob orientação de Geane Carvalho Alzamora, entre 2019 e 2022. A pesquisa busca, a partir da temática educação transmídia, promover condições de engajamento, via comunicação, que possam contribuir para aprimorar o conhecimento, no âmbito da educação.

A cidade de Beira, província de Sofala, foi escolhida para o experimento metodológico por ser a terceira maior cidade de Moçambique, segundo o Censo 2017 (INE, 2019). Como as zonas urbanas concentram a maior parte dos falantes de português em

Moçambique, a escolha se justifica por seguir padrão semelhante ao experimento metodológico realizado em Maputo, capital do país e sede da maioria dos meios de comunicação de Moçambique. Desse modo, será possível estabelecer parâmetros comparativos entre os dois experimentos metodológicos, buscando aferir o que deve ser aprimorado posteriormente. Beira situa-se na região Central do país e serve de ligação entre regiões do Sul, onde se localiza Maputo, e do Norte do país. Essa situação geográfica é particularmente interessante porque oferece possibilidades de interação com variadas experiências culturais do país.

A visão do pesquisador moçambicano Jane Alexandre Mutsuque, ancorada em sua experiência docente como professor universitário na área de comunicação social e anteriormente como professor de língua portuguesa para o ensino médio em Moçambique, assegura a especificidade necessária ao aprimoramento da proposta. Garante também avaliação mais precisa acerca de quais processos comunicacionais são mais adequados para incorporar a diversidade cultural moçambicana em práticas sociais voltadas para estimular o aprimoramento do uso cotidiano do idioma português.

O trabalho de campo será realizado em duas fases. A primeira refere-se à observação sistemática de um experimento metodológico em educação transmídia em desenvolvimento no Brasil. A segunda fase será desenvolvida em Moçambique, na cidade de Beira, com recurso ao método de pesquisa-ação. A escolha do grupo etário deve referir-se a ciclo de ensino herdeiro de altas taxas de improficiência de leitura e de escrita no país. A pretensão é observar a implementação da proposta metodológica no Brasil para, a partir de uma avaliação crítica, à luz dos dados empíricos coletados em Moçambique, propor uma variação metodológica adaptada ao contexto empírico em estudo.

Com base nessa proposta, terá início a segunda e mais relevante etapa do projeto, relacionada à rede transmídia de

intercâmbio cultural e interação social entre os participantes do projeto, por meio das expansões criativas realizadas em cada plano de ação. As especificidades desse processo comunicacional e as reverberações possíveis em leitura e produção de textos entre crianças e adolescentes de países lusófonos são aspectos cruciais da investigação e só poderão ser avaliadas em cronograma ampliado de ações, porque esse tipo de resultados não é imediato, mas cumulativo.

## Considerações finais

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em países lusófonos incorpora aspectos comunicacionais, culturais e sociais, dentre outros. Esses aspectos são especialmente importantes em países nos quais o português não é língua prioritária nas situações cotidianas, ainda que seja a língua oficial. É o caso de Moçambique, onde o idioma português é pouco falado pela população, mas é língua oficial do país, idioma prioritário de instrução escolar e de acesso às informações transmitidas pelos meios de comunicação.

Segundo dados do Censo 2017, como já mencionado, 41,9% da população moçambicana com idade igual ou superior a cinco anos não tem conhecimento algum da língua portuguesa. Esses dados confirmam o diagnóstico realizado em uma escola pública de Maputo, capital de Moçambique, no âmbito de projeto de pesquisa, ensino e extensão em planejamento comunicacional em educação transmídia para escolas públicas de países de língua portuguesa. Detectou-se dificuldade de leitura e produção de textos em idioma português entre crianças de 10 a 13 anos nessa escola.

O experimento metodológico realizado buscou estimular o interesse dessas crianças em leitura e produção de textos em português por meio de estratégias comunicacionais que envolveram

a produção coletiva de uma narrativa dispersa midiaticamente e continuamente expansível pela ação coletiva. A proposta é tecer, gradativamente, uma rede de iniciativas semelhantes em perspectiva transmídia, transcultural e transcontinental.

Os resultados, em fase de compilação, apontam para forte engajamento dos estudantes com as estratégias comunicacionais propostas e desejo de participar da continuidade do projeto em sua fase de expansão criativa, ainda em implementação. À luz desses resultados e a partir de um olhar intercultural estabelecido por pesquisador moçambicano em investigação doutoral no Brasil (PPGCOM/UFMG), investe-se na proposição de experimento metodológico aprimorado em Beira, terceira maior cidade de Moçambique.

## Referências

ALZAMORA, G.; TÁRCIA, L. Convergence and Transmedia: Semantic Galaxies and Emerging Narratives in Journalism. *Brazilian Journalism Research*, v. 8, n. 1, p. 22-34, 2012.

ALZAMORA, G.; ZILLER, J.; D'ANDREA, C. Mídia e dispositivo: uma aproximação. In: LEAL, B.; CARVALHO, C. A.; ALZAMORA, G. (org.). *Textualidades midiáticas*. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2018. p. 59-82.

ALZAMORA, G.; TÁRCIA, L. Diálogos entre transativismo, comunicação de interesse público e educomunicação. In: BRAIGHI, A.; LESSA, C.; CÂMARA, T. (org.). *Interfaces do midiativismo: do conceito à prática*. Belo Horizonte: Editora CEFET, 2018. p. 245-257.

ALZAMORA, G. *et al.* Percursos teórico-metodológicos em dinâmica transmídia: jornalismo, educação, ativismo e entretenimento. In: MARTINS, B. G. *et al.* (org.). *Experiências metodológicas em textualidades midiáticas*. Belo Horizonte: Relicário, 2019. p. 115-140.

ANTÓNIO, D. A língua portuguesa em Moçambique e as práticas de subjetivação: acontecimento, materialidade e memória. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA – NOVAS EPISTEMOLOGIAS E NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS, 5., 2016, Jataí, GO. *Caderno de resumos* [...]. Jataí: UFG, 2016. p. 6.

ARAKAKI, N. A. *O ensino de língua portuguesa em Moçambique no período colonial, de 1940 a 1960: uma visão historiográfica*. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BASTOS, N. B. Políticas linguísticas no âmbito da lusofonia. In: MARTINS, M. L. (org.). *Lusofonia e interculturalidade: promessa e travessia*. Famacão, Portugal: Húmus, 2015. p. 263-278.

BAUWEL, S. V.; CARPENTIER, N. The Politics of the Prefix: From “Post” to “Trans” (and Back)? In: BAUWEL, S. V.; CARPENTIER, N. (ed.). *Trans-Reality Television: The Transgression of Reality, Genre, Politics, and Audience*. London, England: Lexington, 2010. p. 297-315.

BRITO, R. P. Sobre lusofonia. *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, n. 5, p. 4-15, 2013.

BUENDÍA, M. Os desafios da leitura. In: BRITO, L. et al. (org.). *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo, Moçambique: IESE, 2009.

CONSELHO DE MINISTROS. República de Moçambique. *Estratégia do ensino secundário geral 2009-2015*. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros em 2009.

EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA. [Site oficial]. 2019. Disponível em: <https://www.educacaotransmidia.com/>. Acesso em: 30 maio 2020.

INE – Instituto Nacional de Estatística. IV Recenseamento geral da população e habitação 2017 – resultados definitivos. Maputo, Moçambique: INE, 2019.

JENKINS, H. Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*, 15 Jan. 2003. Disponível em: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

JENKINS, H. et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2009.

JENKINS, H. Transmedia Education: The 7 Principles Revisited. *Henry Jenkins* (blog), 21 June 2010. Disponível em: [http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html). Acesso em: 12 fev. 2017.

JENKINS, H. Youth Voice, Media, and Political Engagement. Introducing the Core Concepts. In: JENKINS, H. et al. *By Any Media Necessary: The New Youth Activism*. New York: New York University Press, 2016. p. 1-60.

JOANGUETE, C. *Imprensa moçambicana: do papel ao digital – teorias, histórias e digitalização*. Maputo, Moçambique: CEC Editores, 2016.

KINDER, M. *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley, EUA: University of California Press, 1991.

LABCON – Laboratório de Conexões Intermediáticas. *Educação transmídia: planejamento comunicacional para escola pública de Maputo (Moçambique)*. 18 jun. 2018. Disponível em: <http://labcon.fafich.ufmg.br/planejamento-de-campanha-educacional-transmidiatica-maputo-mocambique/>. Acesso em: 5 maio 2020.

LOPES, A. J. Globalização, diversidade cultural e lusofonias: circulação trans-espacial da fala portuguesa e sua relação com outras falas. *Comunicação e Sociedade*, v. 34, p. 23-40, 2018.

MÁRIO, M. *A experiência moçambicana de alfabetização e educação de adultos*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional “Adult Basic and Literacy Education in the SADC Region”, Universidade de Natal, Pietermaritzburg, RSA, dez. 2002.

MARTINS, M. L. Apresentação: lusofonias – reinvenção de comunidades e combate linguístico-cultural. In: MARTINS, M. L. (org.). *Lusofonia e interculturalidade: promessa e travessia*. Famalicão, Portugal: Húmus, 2015. p. 7-24.

MINED – Ministério da Educação – República de Moçambique. *Plano Estratégico da Educação – PEE 2012-2016*. [S. l.]: Mined, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2pm1OKu>. Acesso em: 5 maio 2020.

MINED – Ministério da Educação – República de Moçambique. *Estratégia de expansão do ensino bilingue, 2020-2029*. [S. l.]: Mined, 2019. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINEP/Pages/Estrat%c3%a9gia-de-Expans%c3%a3o-do-Ensino-Bilingue.aspx>. Acesso em: 5 maio 2020.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983. Dispõe sobre Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, 6 maio 1992.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo, Moçambique, 19 nov. 2004. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF>. Acesso em: 5 maio 2020.



MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/18, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, 28 dez. 2018.

PATEL, S. A. *Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

PONSO, L. C. O estatuto do português e das línguas bantu moçambicanas antes, durante e depois da luta pela Independência da Nação em 1975. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, GO, v. 20, n. 2, p. 57-86, jul./dez. 2016.

SCOLARI, C. *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto, 2013.

SCOLARI, C. Alfabetismo transmedia: estratégias de aprendizagem informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, Madrid, n. 103, p. 1-9, feb./mayo 2016.

SCOLARI, C. Transmedia Literacy – Rethinking Media Literacy in the New Media Ecology. In: FREEMAN, M.; GAMBARATO, R. R. (ed.). *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York: Routledge, 2018. p. 323-331.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

SRIVASTAVA, L. *Transmedia Activism: Telling Your Story Across Media Platforms to Create Effective Social Change*. 2009. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2016/01/telling-stories-lina-srivastava-talks-about-transmedia-activism-part-one.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

TÁRCIA, L. Transmedia Education: Changing the Learning Landscape. In: FREEMAN, M.; GAMBARATO, R. R. (ed.). *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York: Routledge, 2018. p. 314 -322.

TIMBANE, A. A. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 54, n. 2, p. 289-306, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cel.v54i2.8636607>. Acesso em: 5 maio 2020.

TORGAL, L. R.; PIMENTA, F. T.; SOUSA, J. S. *Comunidades imaginadas: nação e nacionalismos em África*. Coimbra: IU, 2008.

UNESCO MOÇAMBIQUE. *Relatório anual 2017*. Maputo, Moçambique: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/32TQdAJ>. Acesso em: 6 maio 2020.

ZIMBICO, O. J.; COSTA, J. I. N. O projeto do Ensino Primário para Todos em Moçambique: 1975 a 1990. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 3, p. 912-928, set./dez. 2018.