

A educação bilingue e o construtivismo sócio-cultural em contexto de ensino-aprendizagem em L1: Um estudo de caso das EPCs de Museveni, Tandara e Maxavelene

Domingos Filipe Machalele

Universidade Eduardo Mondlane

Correspondence to: dumasmahlalele@gmail.com

ABSTRACT

One of the principles that guide the Bilingual Education program in Mozambique is that the school is more “an agent of transformation, than (...) a means of transmitting knowledge” (INDE /MINED, 2003:9). It means that the school must safeguard policies that allow the student to build his own knowledge, discussing, in a reflexive and critical way, what he learns and relating the school contents to his socio-cultural reality.

It is based on this assumption that this paper discusses constructivist pedagogical practices in the context of teaching-learning in L1. For this purpose, I draw on Piaget (1983) and Vygotsky`s (1991) constructivist theory and on the concept of funds of knowledge. I also use the fundamental theory (Fortin, 1996) for the analysis of grade 2 and 3 class, the target groups in this study.

In this paper, I argue that L1 serves as a facilitator for the link between funds of knowledge and formal knowledge and enhances the use of socio-constructivist pedagogical practices in the classroom.

Keywords: bilingual education, teaching-learning process, socio-cultural constructivism, funds of knowledge

RESUMO

Um dos princípios que norteiam o programa de educação bilingue em Moçambique é de que a escola é mais um “agente de transformação, do que (...) meio de transmissão de conhecimentos” (INDE/MINED, 2003:9). Isto significa que a escola deve salvaguardar políticas que ponham o aluno a construir o seu conhecimento, discutindo, de forma reflexiva e crítica, o que aprende e relacionando os conteúdos escolares à sua realidade sócio-cultural.

É com base neste pressuposto que o presente artigo discute as práticas pedagógicas construtivistas em contexto de ensino-aprendizagem em L1. Para o efeito, baseamos-nos na teoria construtivista de Piaget (1983) e de Vygotsky (1991) e no conceito de fundos de conhecimento. Usamos também a teoria fundamentada (Fortin, 1996) para a análise de aulas da 2ª e 3ª classes, grupos-alvo deste estudo.

Neste artigo, argumentamos que a L1 serve como facilitadora da ligação entre fundos de conhecimento e saberes escolares e potencia o uso de práticas pedagógicas construtivistas na sala de aulas.

Palavras-chave: ensino bilingue, processo de ensino-aprendizagem, construtivismo sócio-cultural, fundos de conhecimento

INTRODUÇÃO

Após a independência, Moçambique adoptou o Português como língua oficial e de ensino, ao passo que as línguas bantu só podiam ser usadas em contextos informais (Firmino, 2002). Este cenário só veio a mudar em 2003, com a então introdução do novo currículo, que incluía o programa bilingue, em paralelo com o monolíngue, depois do sucesso do Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO). Foi este Projecto que iniciou com a alfabetização e instrução na língua materna (L1), com passagem posterior para o ensino em Português, língua segunda (L2) (Cabral et al., 1990, citados por Benson, 1997).

A educação bilingue abriu espaço para que os alunos, principalmente das zonas linguisticamente homogéneas, gozassem dos benefícios da educação, como é o caso da promoção da sua participação na sala de aulas, auto-estima, bem como a promoção de espaço de negociação de conhecimentos (Benson, 2000). Ou seja, como aponta Chimbutane (2011), o uso da L1 como a língua de instrução cria um ambiente propício para a aprendizagem, na medida em que, nestas aulas, os alunos sentem-se à-vontade para negociar aquilo que sabem com os seus colegas e com o professor e até podem desafiar a

autoridade do professor. Estas atitudes do aluno na sala de aulas são as encorajadas por defensores do construtivismo (cf. Maybin et al. 1992; Corben, 1996; Gough, 1998; Antón, 1999; Watson, 2001) para uma aprendizagem interactiva e significativa.

Diante do exposto, deduz-se o poder do uso da L1 no contexto de sala de aulas como facilitador na exploração das ideias dos alunos, contexto cultural, bem como na criação de espaços onde estes negociam e discutem o seu conhecimento com os seus colegas e com o professor. Ou seja, há uma convergência entre a L1 e os princípios da teoria de construtivismo social.

Assim, se a educação bilingue prioriza a L1 do aluno, como forma de o envolver mais nas actividades da sala de aulas e ser agente construtor do seu próprio conhecimento, era suposto que os professores aplicassem verdadeiramente esta teoria e explorassem os fundos de conhecimento dos alunos. Contudo, nem sempre isto acontece. A falta de aplicação desta teoria na sala de aulas pode, de certa forma, desviar os objectivos do processo de ensino-aprendizagem, em particular, não permitindo que os alunos sejam agentes sociais e produtores do seu próprio conhecimento.

É com base nestes pressupostos que traçamos os seguintes objectivos:

(1) Geral: Averiguar até que ponto a educação bilingue coloca o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem em contextos de ensino em L1 e facilita a interacção entre o professor e o aluno; e (2) Específicos: (i) Analisar as práticas pedagógicas usadas pelos professores para a construção do conhecimento do aluno em contexto de ensino em L1; e (ii) Analisar até que ponto os professores consideram o conhecimento que o aluno traz de casa para a construção do seu conhecimento.

Os dados aqui apresentados são parte do projecto “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*”, uma investigação na área de educação bilingue levada a cabo em 5 Escolas Primárias Completas (EPCs) da província de Maputo, nomeadamente EPC de Tandara, EPC de Museveni, EPC de Matemene, EPC de Xamisava e EPC de Maxavelene, localizadas especificamente nos distritos de Matutuine e Manhica. Como forma de preservarmos a identidade dos participantes e das escolas de estudo, os nomes que usamos neste artigo são fictícios. Para a recolha de dados, adoptámos uma abordagem de carácter etnográfico, apoiando-nos em técnicas como observação (não participativa), entrevista, discussão de grupos focais e tomada de notas.

Para a análise de dados, baseamo-nos na teoria fundamentada. Segundo Fortin (1996), a análise de dados, no âmbito desta abordagem, tem por objectivo “a construção de uma teoria substantiva explicando um fenómeno delimitado (...) [na qual] o investigador descobre e classifica as dimensões emergentes e interpreta as suas relações, a fim de chegar à construção de uma teoria substantiva do fenómeno estudado” (p.130).

Uma vez que a nossa pesquisa teve como foco a sala de aulas (2^a e 3^a classes),

primeiro seleccionámos dados (aulas, entrevistas e grupos focais) e, de seguida, procurámos identificar temas candentes, tendo como base a teoria sócio-cultural.

Para além desta introdução, este artigo compreende três partes principais. Na primeira parte, apresentamos a teoria construtivista e a noção de fundos de conhecimento, discutimos o papel do professor e o uso da L1 na sala de aulas e apresentamos as estratégias construtivistas aplicáveis na sala de aulas; na segunda parte, apresentamos e discutimos os resultados do estudo; e, na última parte, tecemos as considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A teoria construtivista de Piaget

A teoria construtivista de Piaget baseia-se num modelo biológico/naturalístico de desenvolvimento dos seres vivos, segundo o qual, o indivíduo age por instinto para atender às suas necessidades, processo que o direcciona a adaptar-se ao meio em que se insere (Treviso & Almeida, 2014). Por isso, para Piaget (1983), o conhecimento:

“é resultado da interacção do sujeito com o objecto, sendo que essa interacção depende de factores internos, que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, por meio das quais acontece o desenvolvimento psíquico” (Piaget, 1983:11).

Como se pode depreender, Piaget assume que o conhecimento é produto de interacção com os outros, mas, dando grande ênfase a factores internos do sujeito. Ou seja, coloca o sujeito como o principal responsável pela produção

do seu próprio conhecimento. O desenvolvimento desta ideia tornou ultrapassada a ideia clássica de que o conhecimento é adquirido por via de transmissão (professor para aluno), sustentando-se a ideia de que o conhecimento é adquirido por via de negociação entre o professor e o aluno, sendo este último o epicentro do processo de ensino-aprendizagem.

O construtivismo social de Vygotsky

Vygotsky (1991), ao desenvolver esta teoria, procurava argumentar que o conhecimento na fase escolar também é influenciado pelo contexto social (experiências prévias) em que o indivíduo está inserido.

É deste modo que a teoria de Vygotsky (1991) convida-nos a um sistema onde a relação entre professor-aluno, bem como entre os alunos (colegas), não é aquela definida por um ambiente de “falante-ouvinte”, mas por um ambiente onde o professor e o aluno são participantes activos, com maior enfoque para o aluno. Daí que as turmas que funcionam num modelo pedagógico construtivista devem assumir um trabalho em equipa, ou seja, uma turma onde as actividades são feitas em colaboração, uma vez que, quando um aluno interage com os outros, negocia significados e desenvolve o seu próprio entendimento de conceitos e comportamentos.

O encontro e o desencontro entre as abordagens de Piaget e de Vygotsky

Como vimos, tanto Piaget (1983) como Vygotsky (1991) defendem que o aluno é o responsável pela sua aprendizagem, cabendo ao professor orienta-lo no processo de construção e reconstrução

do conhecimento (Schreiber & Valle, 2013).

Contudo, apesar desta convergência de ideias, a análise de Vygotsky, relativamente aos mecanismos envolvidos na construção do conhecimento pelo sujeito, foi mais profunda em relação à análise de Piaget. A abordagem de Piaget limitava-se à autonomia do aluno no processo de construção do conhecimento, no sentido de uma construção que gira em torno da sala de aulas (aluno, professor e colegas). Já Vygotsky defende que este processo não só se aplica ao contexto de sala de aulas, mas também ao contexto social, bem como cultural como influenciadores. Deste modo, nesta última abordagem, nota-se um empoderamento dos saberes locais no processo de ensino-aprendizagem, bem como das relações sociais existentes entre o indivíduo (aluno) e o género humano. É por isso que a abordagem de Vygotsky é conhecida como “construtivismo sócio-cultural”.

Fundos de conhecimento

Como dissemos, Vygotsky defendia o pensamento segundo o qual o contexto social exerce um papel importante na construção do conhecimento dos alunos. É nesta linha que pesquisas mais recentes sobre a experiência social e sobre a educação das crianças acentuam que o envolvimento do aluno na construção do seu próprio conhecimento não se deve distanciar do que Moll et al. (1992) chamam de “fundos de conhecimento”. Por fundos de conhecimento entende-se todos os conhecimentos e habilidades (crenças locais, o domínio da própria língua e da cultura) que os indivíduos têm para conduzirem a sua vida social e económica (Moll et al., 1992).

Seguindo estes autores, podemos afirmar que os fundos de conhecimento,

que os alunos trazem de casa, podem ser aliados ao conhecimento científico e aproveitados no contexto de sala de aulas. Como se pode notar através dos argumentos em referência, o construtivismo sócio-cultural e os fundos de conhecimento representam abordagens que tratam da comunicação, pensamento e aprendizagem em que o conhecimento é compartilhado e os entendimentos são construídos pelos alunos. Nesta linha, se tomarmos em consideração a abordagem da teoria construtivista sócio-cultural proposta por Vygotsky, notamos que a sua aplicação na sala de aulas pode propiciar um bom ambiente de aprendizagem, na medida em que:

“o homem recebe influência, na sua produção científica, pela atmosfera cultural que o circunda. [De tal ordem que] A cultura é considerada como repositório de experiências humanas, saberes científicos e saberes locais” (Basílio, 2012:41).

Deste modo, conclui-se que é importante que os professores permitam o diálogo na sala de aulas (interacção), considerem o aluno como um agente activo (com experiências diversas), e, tomem a cultura como elemento de capital importância no contexto de ensino-aprendizagem. Ao considerarmos estas características da teoria construtivista, estaremos a reconhecer que o conhecimento é construído também mediante certas condições sócio-culturais.

Construtivismo sócio-cultural: O papel do professor e as estratégias construtivistas aplicáveis na sala de aulas

O papel do professor na sala de aulas

Conforme referido, a teoria construtivista visa colocar o aluno como epicentro no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ela não descarta a importância do professor neste processo (Corben, 1996; Gough, 1998). É ele que deve prover ferramentas que ajudem os seus educandos a lidarem com problemas que eles são incapazes de resolver sozinhos. Por isso, estudos sobre o construtivismo na sala de aulas (Corben, 1996; Gough, 1998) são unânimes em apontar o professor como agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Recentemente, tanto os professores como os fazedores das políticas educacionais parecem ter em conta a necessidade de o professor se destacar menos em relação ao aluno no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ainda prevalece a dúvida sobre como é que o professor deve fornecer tal ajuda no contexto de sala de aulas, de modo a que não passe do desejado. Esta preocupação levanta as seguintes questões: Que tipo de ajuda é que o professor deve prestar ao aluno na sala de aulas? Em que momento esta ajuda deve vir do professor?

As respostas para estas perguntas suscitam o conhecimento do termo *scaffolding*. Para Maybin et al. (1992:186), o termo serve para “descrever certos tipos de apoio que os alunos recebem em sua interacção com pais, professores e outros mentores, à medida que avançam em direcção a novas habilidades, conceitos

ou níveis de compreensão.”

Na mesma linha, Antón (1999) indica que o termo se refere ao controle do professor sobre as tarefas que estão acima das capacidades do aluno. Como se vê, este termo pressupõe que o professor deve ser facilitador do progresso do aluno. Contudo, a facilitação a que se refere não se limita em o professor corrigir erros do aluno, dando a opção correcta, mas sim em criar mecanismos que levem o aluno à auto-correcção e à descoberta. Para que o professor preste esta ajuda aos seus alunos, deve respeitar as seguintes funções de *scaffolding* propostas por Wood et al. (1976:98), citados por Antón (1999:305): (i) reduzir os graus de liberdade: simplificando a tarefa, e, (ii) manter a direcção: manter o aluno motivado e em busca do objectivo.

Maybin et al. (1992), por seu turno, afirmam também que, para se perceber a operacionalização da noção de *scaffolding* na sala de aulas, deve-se ter em conta as seguintes características: (i) a conversação (ex: no momento em que o professor oferece a sua ajuda, quais são as questões que coloca aos seus alunos); (ii) a intenção do professor (ex: responder aos mal-entendidos dos alunos, ao introduzir nova tarefa); (iii) os resultados (ex: os alunos devem demonstrar uma aprendizagem prática ou significativa).

Como se pode notar, os autores acima referidos sugerem critérios fundamentais a serem observados no processo de ensino-aprendizagem para que o professor preste o seu apoio aos alunos, de modo a que estes sejam responsáveis pela construção do seu conhecimento.

Estratégias construtivistas aplicáveis na sala de aulas

Como foi referenciado na secção anterior, a teoria construtivista considera o aluno como o principal actor na formação do seu conhecimento. Contudo, este argumento não exclui a importância do professor como auxiliar do aluno no alcance de tal objectivo. Pelo contrário, a maioria de estudos na área de educação (Watson, 2001; Polese, 2012) recomendam que o professor adopte princípios pedagógicos numa perspectiva construtivista no seu processo de ensino-aprendizagem. O uso destes princípios construtivistas pelos professores vai promover uma aprendizagem significativa nos alunos. Brooks & Brooks (1993), citados por Watson (2001), apontam alguns modelos de actuação dos professores construtivistas em processo de ensino-aprendizagem.

(i) Professores construtivistas encorajam e aceitam a autonomia e a interacção dos alunos.

Os professores que tomam iniciativas em todas as actividades na sala contribuem para que os seus alunos sejam dependentes e reféns das ideias dos docentes. Portanto, é importante que os professores criem espaços de interacção virados para os seus alunos, dado que “se os alunos são incentivados a seguir suas próprias ideias, é mais provável que eles tenham relações entre ideias e conceitos e se tornem descobridores e solucionadores de problemas” (Watson, 2001:141).

(ii) Os professores construtivistas perguntam sobre o entendimento dos conceitos aos alunos antes de compartilharem seu próprio entendimento desses conceitos.

Os professores construtivistas acreditam na ideia segundo a qual os alunos não são “tábuas rasas”. Eles iniciam a carreira escolar com a sua mente já formada, sendo a escola uma instituição onde vão desenvolver os seus horizontes. É na base deste pressuposto que um professor construtivista abre espaço para que o aluno expresse aquilo que sabe em relação à aula a ser dada num contexto de ensino. Como aponta Watson (2001):

“quando os professores têm o hábito de apresentar suas próprias ideias e informações antes que os alunos tenham uma chance de pensar sobre elas, é improvável que estes se envolvam em reflexão e provavelmente seguirão o caminho mais fácil de aceitar impensadamente o que o professor diz.” (p.143).

A primazia pelas ideias dos alunos promove um ambiente de interacção entre eles. Ademais, é desta abertura que o aluno estará livre de buscar todo o conhecimento relacionado com o seu contexto social, criando bases para o entendimento da aula a ser leccionada.

(iii) Professores construtivistas encorajam diálogo entre eles e os alunos.

O elemento interacção no construtivismo sócio-cultural é importância. Os professores construtivistas, ao fomentarem diálogo na sala de aulas, permitem que os alunos: (i) se ajudem entre si, (ii) expliquem as matérias entre eles e justifiquem as suas

escolhas, (iii) aprendam a ser tolerantes e respeitosos entre eles, e (iv) entendam os valores sociais. Deste modo, com esta medida, para além de os alunos terem ganhos pedagógicos, cria-se espaços para a troca de conhecimentos do seu dia-a-dia.

(iv) Professores construtivistas formam grupos de trabalho.

Schreiber & Valle (2013) afirmam que os alunos aprendem melhor quando trabalham em grupos, para que os menos habilidosos recebam ajuda dos mais habilidosos. Segundo estas autoras, os professores devem criar grupos permanentes de 5 a 7 membros nas primeiras semanas do ano lectivo. Shizha (2013) também argumenta que quando os alunos têm o hábito de conviver em grupos, para além de se ajudarem entre si, criam relações interpessoais, podendo partilhar experiências culturais.

Como se pode perceber, os professores construtivistas são os que criam grupos no contexto de sala de aulas, com o objectivo de melhorar a interacção entre os alunos, bem como incentivar o espírito de interajuda. Deste modo, o uso de línguas e saberes locais na educação não se deve dissociar das teorias actualmente vigentes na educação, tal é o caso da teoria construtivista, de modo a que o aluno seja o centro de aprendizagem e o professor como agente facilitador. Ademais, os programas de educação bilingue deviam ser desenhados tendo em conta estas teorias. Com o uso dos saberes locais na educação bilingue, espera-se que este ensino seja mais efectivo que o monolingue.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM CONTEXTOS DE ENSINO EM L1: EXPLORANDO O USO DO CONSTRUTIVISMO E FUNDOS DE CONHECIMENTO

Neste estudo, argumentamos que a adopção de práticas pedagógicas baseadas na teoria construtivista, em paralelo com os fundos de conhecimentos no contexto de aprendizagem, eleva o ambiente da sala de aulas, tornando-o num espaço ideal para o aluno construir o seu próprio conhecimento. É neste contexto que se acentua a importância do professor como agente indispensável, tanto na adopção destas práticas, como na mediação da ligação entre os saberes locais e o conhecimento científico. Como argumentam Schreiber & Valle (2013), o professor é quem promove um ambiente útil de aprendizagem, fazendo perguntas relevantes e promovendo as descobertas, e incentivando os alunos a encararem os problemas de forma crítica.

Nesta secção, (i) analisamos as práticas pedagógicas dos professores em contexto de aprendizagem em L1 e (ii) discutimos estas práticas tendo em conta pressupostos teóricos e um depoimento de entrevista com os professores. As respostas dos restantes professores seguiram o mesmo raciocínio que o da professora Dina, por isso, consideramos esta entrevista como exemplificativa de todas as outras. Para o efeito, a nossa análise é feita tendo em conta as estratégias ou critérios apontados por autores como Watson (2001) e Schreiber & Valle (2013), conforme apresentamos na primeira secção.

Promoção de auto-descobertas nos alunos e uso de fundos de conhecimento

Promoção de auto-descobertas

No pensamento construtivista, o contexto de sala de aulas é um lugar onde o aluno deve ser o responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Uma das formas de se evidenciar esta teoria, por exemplo, é o professor promover as auto-descobertas, centralizando a aula nos próprios alunos. O extracto abaixo foi retirado de uma aula de Matemática da 2ª classe, na qual a professora introduzia os múltiplos de 2, *vuyandzisi mbirhi* “múltiplos de 2”. Nesta aula, a professora pretendia que os alunos entendessem as operações matemáticas de multiplicação, partindo dos seus conhecimentos do dia-a-dia.

O Extracto 1 mostra como a professora usa as práticas pedagógicas construtivistas, concretamente a estratégia de auto-descoberta. Neste extracto, a professora introduz nova matéria (linhas 1 e 2). Para o efeito, ela começa de forma lúdica, desenhando bonecos no quadro, de modo a que os seus alunos, primeiro, tenham motivação (linhas 7 a 11), como é referenciado em Antón (1999: 305), e de forma a levar os alunos a fazerem as suas auto-descobertas a partir de exemplos. Neste caso, a professora parte, de forma implícita, das operações matemáticas de adição (linhas 18, 19, 23, 24, 26, 28 e 30) para os alunos descobrirem que, a partir destas operações, se pode chegar à multiplicação. Esta prática facilitou a introdução do novo conteúdo (linhas 32 e 33) e a compreensão por parte dos alunos (linha 36), como é evidente através da sua resposta “vezes, muito bem...” na linha 37, na qual satisfazem a pergunta da professora.

Extracto 1: Aula de Matemática, 2ª Classe, Profa. Dina, sobre *vuyandzisi mbirhi*/"múltiplos de 2", EPC de Maxavelene, 23/07/19

1	<p>Profª: Namuntlha hilava akujondza axifanisu xin'wani. Hasvoni? I::M!</p> <p>AA: Xa nyuwani, mas, kusungula...</p> <p>Profª: ((professora desenhando três cabeças no quadro com orelhas grandes))</p> <p>AA: ((gargalhadas porque a professora desenhou três cabeças no quadro com orelhas grandes, como forma de motivar as crianças para a introdução da multiplicação))</p>	<p>Hoje, queremos aprender outro sinal. Não é? SI::M! Novo, mas, primeiro... ((professora desenhando três cabeças no quadro com orelhas grandes)) ((gargalhadas porque a professora desenhou três cabeças no quadro com orelhas grandes, como forma de motivar as crianças para a introdução da multiplicação))</p>
10	<p>Profª: Muito bem, ahivanyikeni mavitu vanhu lava ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Vanhu vanharhu...</p> <p>Svosvi nilava kuvitisa hasvoni? Vani matihlu mangani vanhu lava? Dois, mambirhi!</p> <p>Profª: Mun'wana ni mun'wana ani matihlu mangani? Seis! Ahihlayeni hi Xichangana. AA: Ntlhanu na n'we! Profª: Então, kukumeka svaku Maria ani matihlu^</p>	<p>Muito bem, vamos atribuir-lhes nomes. ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Três pessoas ... Agora quero fazer algumas perguntas, está bem? Quantos olhos têm essas pessoas? Dois, mambirhi! Cada uma tem dois olhos, e todas? Seis! Vamos dizer em Xichangana. Seis! Então, vemos que a Maria tem quantos olhos^</p>
15	<p>Profª: Muito bem, ahivanyikeni mavitu vanhu lava ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Vanhu vanharhu...</p> <p>Svosvi nilava kuvitisa hasvoni? Vani matihlu mangani vanhu lava? Dois, mambirhi!</p> <p>Profª: Mun'wana ni mun'wana ani matihlu mangani? Seis! Ahihlayeni hi Xichangana. AA: Ntlhanu na n'we! Profª: Então, kukumeka svaku Maria ani matihlu^</p>	<p>Muito bem, vamos atribuir-lhes nomes. ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Três pessoas ... Agora quero fazer algumas perguntas, está bem? Quantos olhos têm essas pessoas? Dois, mambirhi! Cada uma tem dois olhos, e todas? Seis! Vamos dizer em Xichangana. Seis! Então, vemos que a Maria tem quantos olhos^</p>
20	<p>Profª: Muito bem, ahivanyikeni mavitu vanhu lava ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Vanhu vanharhu...</p> <p>Svosvi nilava kuvitisa hasvoni? Vani matihlu mangani vanhu lava? Dois, mambirhi!</p> <p>Profª: Mun'wana ni mun'wana ani matihlu mangani? Seis! Ahihlayeni hi Xichangana. AA: Ntlhanu na n'we! Profª: Então, kukumeka svaku Maria ani matihlu^</p>	<p>Muito bem, vamos atribuir-lhes nomes. ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Três pessoas ... Agora quero fazer algumas perguntas, está bem? Quantos olhos têm essas pessoas? Dois, mambirhi! Cada uma tem dois olhos, e todas? Seis! Vamos dizer em Xichangana. Seis! Então, vemos que a Maria tem quantos olhos^</p>

25	AA: Profª: AA: Profª: AA:	Mambirhi! Ana ani matilhu^ Mambirhi! João ani matihlu ^ Mambirhi!	Dois! Ana tem quantos olhos^ Dois! João tem quantos olhos^ Dois!
30	Profª: AA:	Se, hini loko hopatsa, hipatsa svimaha^ Ntlhanu na n^we!	Portanto, se juntarmos, quanto é que dá? Seis!
35	Profª: AA: Profª:	Então, kuni xifanisu mujondzisi angatan- axone namuntlha ((a professora escreve o sinal de multiplicação no quadro)). Lexi i xifanisu muni lexi? VEZES! Vezes, muito bem. Hi Xichangana hili i “Vuyandzisi”, ahihlayeni! Vuyandzisi	Então, há um exemplo que a professora trouxe hoje. ((a pro- fessora escreve o sinal de multiplicação no quadro)). Que sinal é este? VEZES! Vezes, muito bem. Em Xichangana chamamos de Vuyan- dzisi. Vamos dizer! Vezes
40	AA:	Aphindiwili kangani mbhiri lweyi?	Quantas vezes o dois foi repetido?
45	Profª: AA: Profª: AA:	((referindo-se aos olhos dos bonecos de- senhados no quadro)) Ka nharhu! Ka nharhu, aphindiwili ka nharhu. Hisvone lesvi hihlayaka svone? Ahi kon- teni. N^we, mbirhi, nharhu (...).	((referindo-se aos olhos dos bonecos desenhados no quadro)) Três vezes! Três vezes, foi repetido três vezes. Está certo o que estamos a dizer? Vamos contar. Um, dois, três (...).

Como podemos ver, através da promoção da auto-descoberta, concluímos que a professora Dina aplica as estratégias construtivistas na sua actividade de docência, como forma de explorar o conhecimento do aluno, o que evita que a aula seja centrada nela.

Uso de fundos de conhecimento

O uso de fundos de conhecimento no contexto de sala de aulas, para além de incentivar a auto-estima e preservação da cultura dos alunos, pode facilitar a compreensão de conteúdos (Chambo, 2018). O extracto abaixo evidencia o uso de fundos de conhecimento na sala de aulas pela professora Dina.

Extracto 2: Aula de Xichangana, 2ª Classe, Profa. Dina, sobre *mpfumawulu wa letere mpf* / “som da letra mpf”, EPC de Maxavelene, 24/07/19

1	Profa:	(...) Kuni nchumu xinge: “mpfê, mpfê, mpfê”. ((imitando o som emitido por um insecto)). I ncini?	(...) Há uma coisa que produz o som: “mpfê, mpfê, mpfê” ((imitando o som emitido por um insecto)). O que é?
	AA:	I vhembeleti!	É o abelhão!
5	Profa:	I ncini?	O que é?
	AA:	I nyoxi!	É o abelhão!
	Profa:	I nyoxi kumbi i mimpfi? Nayoni yahlaya lesvo. I mimpfi. Hiyoni kumbi ahiyoni?	É o abelhão ou vespa? A vespa também produz este som. É o abelhão ou não é?
	AA:	Hiyoni!	É!
10	Profa:	Svihlayasvaku amimpfumawulu minyingi asviharhi svasvikota akuyenca. Ahisvoni?	O que quer dizer que os animais são capazes de emitir muitos sons. Não é?
	AA:	Im!	Sim!
	Profa:	Hikuma ni mimpfumawulu yakuhambiwa hi mimovha. Hisvoni kumbi ahisvoni?	Há também outros sons produzidos por carros.
	AA:	Hisvoni!	É ou não é?
15	AA:	Hisvoni!	É!

Como se pode notar, o Extracto 2 evidencia o uso do conhecimento local dos alunos por parte da professora Dina para facilitar a compreensão e pronúncia do som *mpfê*. Neste extracto, a professora procura saber que animal é que os alunos conhecem que produz o som em causa. Esta pedagogia vai de acordo ao que é referenciado por Stears et al. (2003), ao afirmarem que os saberes locais, no contexto de sala de aulas, servem, dentre várias funções, como contextos de aplicação de ideias e habilidades. Deste modo, através da pergunta *Kuni nchumu xinge: “mpfê, mpfê,*

mpfê”. *I ncini?* / “Há uma coisa que produz o som: “mpfê, mpfê, mpfê”. O que é?” (linhas 1 a 3), a professora criou um ambiente para que os alunos reflectissem sobre os insectos por eles conhecidos que produzem um som semelhante (linhas 4 e 6). Importa referir que, a resposta rápida dada pelos alunos na linha 4, *I vhembeleti* / “É o abelhão!”, foi influenciada pelo conhecimento cultural e pelo seu domínio linguístico (L1). Daí que, os saberes locais, no contexto de educação bilingue, potenciam e facilitam o uso de práticas pedagógicas construtivistas. O extracto a seguir é elucidativo.

Extracto 3: Entrevista com a Profa. Dina, 2ª Classe, EPC de Maxavelene, 27/7/19

1	“Bom, eu exploro as experiências aqui na sala, né? Procuo fazer o aluno dizer aquilo que pensa, né, em relação a um certo tema ou matéria. Então, a criança conta e temos tido histórias, né, (...) no livro de leitura em voz alta, tentamos puxar a realidade e a moral da história, o que quer-nos dizer. A pessoa conta o que lhe aconteceu que tem mais ou menos a ver com aquela história, aquela moral da história que aprendemos e isso tem ajudado bastante”.
5	

O Extracto 3 foi retirado da entrevista com a professora Dina e refere-se a uma indagação sobre como é que ela lida com os conhecimentos prévios dos alunos na sala de aulas. Como se notou, a professora, mais do que afirmar que usa os conhecimentos prévios (“Eu exploro as experiências aqui na sala, né?” - linha 1), ela explica como é que os explora (“Procuo fazer o aluno dizer aquilo que pensa, né, em relação a um certo tema ou matéria” - linhas 1 e 2). Esta prática pedagógica é consistente com o que se viu na sua aula, conforme se ilustra nos Extractos 1 e 2, onde a professora explorava os conhecimentos prévios dos alunos. Como se depreende, os Extractos 1 e 2 acima referenciados comprovam as palavras da professora Dina dadas na entrevista, na qual procurávamos

saber o seu posicionamento em relação à aplicação dos conhecimentos prévios e dos fundos de conhecimento.

Contudo, apesar de termos notado o uso de práticas pedagógicas construtivistas pela professora Dina, ainda há necessidade de maximizar o uso de fundos de conhecimento na sala de aulas, na medida em que ainda foi possível ver outros professores que não exploram os saberes locais para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Como adverte Ogguniyi (1988), citado por Chambo (2018), a não exploração dos saberes locais pode fazer com que os alunos se desinteressem pela aula e, conseqüentemente, obtenham maus resultados. O extracto a seguir é elucidativo.

Extracto 4: Aula de Xirhonga, 3ª Classe, Prof. Antunes, sobre *ntlangu wa ntumbuluku* / “dança tradicional”, EPC de Museveni, 18/06/18

1	Prof:	Namuntlha hitadondra atsalwa drifambelanaka ni nhloko-mhaka leyi: Ntlangu [ntumbuluku]. Hasvoni?	Hoje vamos ler um texto que tem como tema: Dança [tradicional]. Não é?
	AA:	Im!	Sim!
	Prof:	Ntlangu kumbe <i>Makwa... Makwayela</i> , hasvoni? Ahipfuleni buku drerhu. Ok, loku	Dança ou <i>Makwa... Makwayela</i> , não é? Vamos abrir o nosso livro. Ok, quando tivermos aberto, enquanto leio o que
5		hipfulile, nitadondra n'wina na miyenca yini...^	vocês farão...^
	AA:	Nahiyingiseta.	Escutamos.
	Prof:	Namiyingiseta kusungula, hasvoni? ((professor lendo o texto)). Hisviyingelile loku hidondra? Drikhanela hi yini tralwa drerhu?... Dranamuntlha?	Primeiro escutam, não é? ((professor lendo o texto)). Perceberam a leitura? De que fala o nosso texto... de hoje?

10	AA:	Makwayela	<i>Makwayela</i>
	Prof:	Antlangu wutolovelisa akuva uva na yini?	Qual é a ensinamento desta dança?
	AA:	((silêncio))	((silêncio))
	Prof:	Amarhitsu yakuyenca yini... [^] Ya kulaya, hasvoni... [^] Kumbe ya kudondrisa mayelana na yini... [^]	Mensagem de... [^] aconselhamento, não é? Ou que ensinam em relação... [^]
15	AA:	((silêncio))	((silêncio))
	Prof:	Hini lani Moçambique, atiku drerhu, hiza hiwukina hi kola kayini?	Aqui em Moçambique, nosso país, praticámo-la graças a quem?
	Thandi:	Na vajoni ((responde muito baixo, mostrando dúvida na sua resposta))	<i>Na vajoni</i> os da África do Sul ((responde muito baixo, mostrando
20			dúvida na sua resposta))
	Prof:	Wabuye na vamani?	Quem a trouxe?
	Thandi:	Nilavava Joni. ((localmente chamados de <i>majoni-joni</i>))	Aqueles que vêm da África do Sul ((localmente chamados de <i>majoni-joni</i>))

De acordo com Corben (1996), é fundamental que a aprendizagem envolva uma negociação e interpretação influenciada pelos saberes locais. São estes saberes que facilitam a aprendizagem dos alunos quando chegam à escola. Isto significa que a aplicação dos saberes locais na sala de aulas potencia e facilita a aprendizagem dos conteúdos. O extracto em referência foi retirado de uma aula de Xirhonga. Nesta aula, o professor introduz a matéria sobre “dança tradicional”, um tema que, por si, sugere a exploração de fundos de conhecimento pelo professor, dado que as danças tradicionais são uma prática do conhecimento dos alunos e ainda muito comum em contexto rural. Contudo, nesta aula, o professor não explora, no início da aula, os saberes locais dos alunos para facilitar o seu entendimento e interpretação do texto. Como consequência, a aula revela

implicações pedagógicas negativas resultantes da separação dos saberes locais do conhecimento escolar, cenário que só foi quebrado nos últimos momentos da aula, quando o professor começa a explorar estes saberes.

Com efeito, o extracto em referência apresenta-nos uma primeira parte da aula caracterizada pelo silêncio dos alunos, o que, segundo Chambo (2018), revela a inviabilização e inflexibilidade do ensino-aprendizagem. Por exemplo, depois da leitura do texto, o professor pergunta qual é o ensinamento desta dança (linha 15) e os alunos não se manifestaram (linha 16). Nas linhas 17, 18 e 19, o professor muda de estratégia, usando *safe-talk*/fala segura, iniciando frases e deixando a outra parte para os alunos completarem. Contudo, mesmo assim, os alunos continuaram em silêncio (linha 20).

Em contraste, notamos que quando o professor começa a explorar os saberes locais, nas linhas 21-22 e 25 (“Aqui em Moçambique, nosso país, praticámo-la graças a quem? Quem a trouxe?”), a Thandi, embora em voz baixa, quebrou o silêncio, dando uma resposta próxima a que o professor desejava ouvir: *na vajoni* “os da África do Sul” (linha 23). Como vemos, isto é o que se espera numa aula em L1, onde os alunos estão mais familiarizados com a sua língua materna, o que facilita a ligação entre os saberes locais e os saberes escolares.

Diante deste cenário, aqui concordamos com autores como Chambo (2018), Chimbutane (2015) e Stears et al. (2003), ao argumentarem que, nas aulas onde não se exploramos saberes locais, estas são inflexíveis e de pouca participação dos alunos. Isto significa que, se, nos primeiros momentos da aula, o professor tivesse explorado os saberes locais dos alunos, a aula teria sido interactiva, facilitando a compreensão

do texto por parte dos alunos, tal como se observou no Extracto 2, na aula da professora Dina.

Criação e incentivo do trabalho em grupos

Uma das práticas construtivistas a que se tem dado primazia no contexto de educação é a criação de espaços para o trabalho em grupos na sala de aulas. Como se referenciou, a formação de grupos facilita a interacção entre os alunos e dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que os alunos mais habilidosos funcionam como *scaffolder* para os menos habilidosos (Schreiber & Valle, 2013). Ademais, quando os alunos são chamados a trabalhar em grupos na sala de aulas, para além de desenvolverem habilidades académicas, desenvolvem uma visão holística sobre a condição humana e harmonia interpessoal, como afirma Shizha (2013). Veja-se o extracto abaixo:

Extracto 5: Aula de Xirhonga, 3ª Classe, Profa. Laurinda, sobre *kuhlamula svivutisu mayelana ni tralwa* / “exercícios de interpretação do texto”, EPC de Tandara, 21/5/2019

1	Profa:	Kutani, hi wawutlhanu hahlayi atsalwa ledri, cada mhunu ahlaya usvaki. Namuntlha hitahlaya himintlawa. Hikumanili?	Portanto, na sexta-feira lemos este texto de forma individual. Hoje, vamos ler em grupos. Está bem?
5	AA:	!::M!	Si::M!
	Profa:	Nahihlaya himintlawa, i para svifambisa xilesvi “hi mani kaderinu?” ((formou grupos, cada aluno devia personificar uma peça do material escolar, lendo no texto. Uma aluna candidatou-se)). Famba ni buku draku.	Para o efeito, vamos proceder desta forma. Quem vai ser o caderno? ((formou grupos, cada aluno devia personificar uma peça do material escolar, lendo no texto. Uma aluna candidatou-se)). Vai com o teu livro. Caneta, afiador.
10	AA:	Lapizera, afiyadori. ((chamando outro aluno)). Hinkwerhu hitafambeni, hasvoni? ((depois de ver o voluntarismo dos alunos)) Svifamba hi mintlawa. Kufaratara mani?	((chamando outro aluno)). Todos iremos, não é? ((depois de ver o voluntarismo dos alunos)). Vamos ler em grupos. Quem falta? LÁPIS!

15	Profa: Kufatara lapixi. Hi mani lapixi? AA: Hi mini, hi mini, hi mini, hi mini. ((vários alunos e colocando de pé, a pedir a vez)) Profa: Famba Simões. Svijula kuhlaya svaku lweyi i para akhanela lani...^	Falta o lápis. Quem é o lápis? Sou eu, sou eu, sou eu, sou eu ((vários alunos se colocando de pé, a pedir a vez)) Vá Simões. Quer dizer que este deve ler onde fala...^
20	AA: ...kukhanelaka alapixi.	...onde fala o lápis.

Neste extracto, evidencia-se a aplicação da prática construtivista, através da formação de grupos de aprendizagem. Como se vê, a professora anuncia o objectivo da aula com a formação de grupos: *Namutlha hitahlaya himintlawe. Hikumanili?* “Hoje, vamos ler em grupos. Está bem?” (linhas 2-3). Como se disse na primeira secção deste artigo, esta prática de criação de grupos facilita a aquisição dos conteúdos na sala de aulas. Para o efeito, a professora instrui os alunos sobre como irão ler o texto, para manter os alunos motivados e em busca do objectivo da aula (linhas 5 a 10). Com esta prática, a professora envolve os alunos na actividade, ganha a sua atenção, o que é evidenciado pelo seu voluntarismo (linhas 16 e 17).

O uso de scaffolding

Como se referenciou oportunamente, a noção de scaffolding remete-nos à ajuda que se deve prestar na sala de aulas sempre que os alunos tiverem problemas, seja para resolverem exercícios ou para entenderem a matéria (Maybin et al., 1992). Contudo, autores como Antón (1999) advertem que o tipo de ajuda que o professor deve prestar aos seus alunos deve ter o objectivo de os levar à auto-correcção e auto-descoberta. Se a ajuda do professor não seguir o princípio construtivista, os alunos correm o risco de não desenvolver as habilidades desejáveis. É o caso da professora Laurinda, que mostra inconsistência no uso integral das estratégias construtivistas, principalmente quando se trata de ajuda que se deve prestar aos seus alunos sempre que têm dificuldades de aprendizagem na sala de aulas. O extracto abaixo é elucidativo:

Extracto 6: Aula de Xirhonga, 3ª Classe, Profa. Laurinda, sobre *kuhlamula svivutisu mayelana ni tralwa/* “exercícios de interpretação do texto”, EPC de Tandara, 21/5/2019

1	Profa: (...) Akuyenceki nchumu. Muhlawuteli Buraxa! Jonas: ((silêncio)) Profa: Ahimupfuneni! AA: Masvivona	... Nada acontece nada. Narrador Borracha! ((silêncio)) Vamos ajudá-lo Estão a ver
5	onas: Masvivona lapixi na lapizera ani, ani, ani ((gaguejando)) Profa: ...anipfumeli ((ajudando o Jonas)) Jonas: ...anipfumeli hikusa hi mini nitimaka svihoxu svenu loku mi-... ((silêncio))	Estão a ver lápis e caneta, não, não, não ((gaguejando)) ...não aceito ((ajudando o Jonas)) ...não aceito porque sou eu que apago os vossos erros quando... ((silêncio))

10	Profa: AA: Jonas: Profa: Narrador:	Ahimupfuneni! ...mipharhama mipharhama Muhlawuteli ((recordava-lhe)) (...) tidondrweni tavu. Hisiku drimbeni, svitirisiwa	Vamos ajudá-lo! ...quando erram Quando erram. Narrador ((recordava-lhe)) (...) em seus estudos. Noutro dia, os materiais
15	Profa: Narrador:	na... na ((gaguejando)) nasvili ndreni... Narrador: Nasvili ndreni ka paxita sviphikizanihi hi kujula kutiva lexi xinganilisima.	estando, estando... ((gaguejando)) Estando na pasta... Estando dentro da pasta, discutiam querendo saber quem tem valor.
20	Profa: AA: A: AA: Profa:	Ahimupfuneni! Xilesvu... hifanela... ((silêncio)) hifanela kuhlayisiwa... Kaderino, Lito	Vamos ajudá-lo! Assim... deve-se... ((silêncio)) deve-se cuidar de nós... Caderno, Lito
25	Lito: Profa: Lito: Profa: Lito:	((silêncio)) Loku mhunu... Loku munhu... angatrali lekumine... angatrali lekumine...	((silêncio)) Se alguém... Se alguém... não escrever em mim... não escrever em mim...
30	Profa: Lito: Profa: Lito:	lesvi adondraka... lesvi adondraka... atadrivala... atadrivala...	o que estuda... o que estuda... vai-se esquecer... vai-se esquecer...

Ao longo do Extracto 6, os alunos lêem o texto. Contudo, eles enfrentam dificuldades na leitura do mesmo. As dificuldades de leitura dos alunos são caracterizadas pelo silêncio e por gaguejos, como ilustram as linhas 2, 6, 9, 15, 20, 23 e 26. Diante deste cenário, como afirma Antón (1999), o professor deve entrar em acção, corrigindo os erros dos alunos, não dando as opções correctas, mas criando mecanismos que os levassem à auto-correcção. Contudo, diante do cenário das dificuldades dos alunos, a professora limita-se a ordenar a turma para os ajudar (Ahimupfuneni/ “Vamos ajudá-lo” - linhas 3, 10 e 21) ou se limita a dar as opções correctas (linhas 7 e 16). A não aplicação da estratégia

construtivista pela professora torna-se mais evidente quando o Lito não consegue ler (linha 26) e a professora não mais usou a estratégia usada nas linhas 3, 10 e 21 (pedir auxílio à turma), mas sim optou por dar as opções correctas, tal como ilustram as linhas 27, 29, 31 e 33.

Neste caso, o extracto revela o tipo de ajuda que a professora presta aos seus alunos, que é levar aqueles com fraca capacidade de leitura a reproduzirem o que a turma e ela própria dizem. Este tipo de ajuda contribui para que as aulas continuem centralizadas na própria professora e para que os alunos continuem sendo reprodutores de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa aqui descritos apontam para dois tipos de professores: (i) aqueles que se apropriam de práticas pedagógicas consistentes com a teoria construtivista (a maioria), e, (ii) os que são inconsistentes e/ou ignoram esta teoria e as práticas associadas no processo de ensino-aprendizagem. Como revelaram os dados, os primeiros criam um ambiente interativo, capaz de promover a troca de experiências entre os alunos, bem como entre os alunos e os seus professores e descentralizar o ensino. Como apontaram os dados desta pesquisa, e na linha de estudos como os de Chimbutane (2011) e Chambo (2018), a L1, por um lado, quebra a barreira professor-aluno, proporciona maior interação aluno-aluno e professor-aluno e deixa o aluno à-vontade para participar de forma activa na aula, e, por outro, serve de elo entre a escola e a comunidade.

Em relação aos que não aplicam estas práticas construtivistas, as suas aulas são caracterizadas, por exemplo, pelo silêncio e gaguejos dos alunos. Como dissemos, este não é o ambiente esperável em contextos de ensino-aprendizagem em L1. O que significa que a falta de aplicação de práticas pedagógicas construtivistas, mais do que centralizar a aula nos professores, reduz o potencial da educação bilingue, em que as aulas devem ser mais interactivas e maximizar os fundos de conhecimento. De igual forma, os dados revelaram que ainda existem professores que não exploram os fundos de conhecimento ou saberes sócio-culturais locais no processo de ensino-aprendizagem como base para a aquisição de novos conhecimentos, apesar de estes, teoricamente, reconhecerem a sua importância. Como notámos, o não uso destes saberes, para além de consequências pedagógicas negativas, desencoraja o pensamento inovador do aluno e promove o desinteresse pela identidade cultural.

Tendo em conta estes pressupostos, concluímos que a L1 potencia o uso de práticas pedagógicas construtivistas na educação bilingue. Contudo, apesar de avanços concretos já conseguidos, este ensino ainda não está a maximizar as vantagens de uso da L1 dos alunos como meio de ensino-aprendizagem. Assim, as mudanças nas políticas educativas devem ser acompanhadas de transformações nos processos de formação de professores, incluindo a formação para o uso de práticas pedagógicas constructivistas aliadas à exploração de fundos de conhecimentos locais.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Antón, M. 1999. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 3 (83): 303–318.
- Basílio, G. 2012. *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*. Maputo: Texto Editores.
- Benson, C. 2000. The primary bilingual education experiment in Mozambique, 1993 to 1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3 (3): 149–166.
- Benson, C. 1997. *Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique*. Maputo: INDE.
- Chambo, G. A. 2018. Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do *translanguaging* e do *cross-cultural learning*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Vigo.
- Chimbutane, F. 2015. Bilingual education: Enabling classroom interaction and bridging the gap between schools and rural communities in Mozambique. *International Journal of Educational Development in Africa*, 2 (1): 101–120.

- Chimbutane, F. 2011. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Corben, W. 1996. Constructivism and non-Western science education research. *International Journal of Science Education*, 4 (3): 297–302.
- Firmino, G. 2002. *A “questão linguística” na África Pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Fortin, M. F. 1996. *O processo de investigação: Da concepção à realização*. São Francisco: Lusociência.
- Gough, N. 1998. All around the world: Science education, constructivism and globalization. *Educational Policy*, 12 (5): 507–524. DOI: 10.1177/0895904898012005003.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED) 2003. *Plano curricular do ensino: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.
- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. 1992. Scaffolding learning in the classroom. In K. Norman (Ed.) *Thinking voices: The work of the national oracy project*. London: Hodder and Stoughton, pp. 186–195.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. & González, N. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2): 132–141.
- Piaget, J. 1983. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural.
- Polese, N. C. 2012. Aprendizagem infantil através do construtivismo: Ensinar e aprender. *Revista Espaço Acadêmico*, 139: 89–96.
- Schreiber, L. M & Valle, B. E. 2013. Social constructivism teaching strategies in the small group classroom. *Small Group Research*, 44 (4): 395–411. DOI: 10.1177/1046496413488422.
- Shizha, E. 2013. Reclaiming our indigenous voices: The problem with postcolonial sub-Saharan African school curriculum. *Journal of Indigenous Social Development*, 2 (1): 1–18.
- Watson, J. 2001. Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16 (3): 140–147.

(ENDNOTES)

1. This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj no.2016-05776, 'Voicing Participation:Linguistic Citizenship beyond Educational Policy'

Anexo: Símbolos e convenções usadas nas transcrições

A:	Aluno/a
AA:	Alunos
Prof:	Professor
Profa:	Professora
^	Subida de entonação por parte do professor, onde se espera que os alunos completem uma palavra, sintagma ou frase deixada a meio
[Palavra/Texto]	Palavra ou texto não pronunciada, mas subentende no discurso do falante
((Palavra/Texto))	Informação contextual
...	Pausa longa
(...)	Discurso omitido
ESCRITAS EM MAÚSCULAS	Discurso pronunciado em voz mais alta que outros discursos circundantes
ITÁLICO	Discurso numa língua diferente do Português