

Produção do livro escolar em línguas africanas: o caso da ADPP-Moçambique¹

Vasco Magona

Universidade Eduardo Mondlane

Correspondence to: magonatravel@gmail.com

ABSTRACT

This study is part of a larger ethnography research developed in 5 rural primary schools of Matutuine and Manhiça Districts in Maputo province. The research involved 35 teachers, 5 school managers, 6 focus groups with parents and other community members and 2 representatives of Development Aid from People to People (ADPP-Mozambique).

In this article I discuss, in reflexive and critical way, the extent to which these models of textbook organization, procedures and practices adopted by ADPP-Mozambique are or not adequate for the production of textbooks in multilingual and multicultural contexts, as it is the case of Mozambique, based on the concepts of decoloniality (Mignolo, 2009, 2011, 2013) and linguistic citizenship (Stroud, 2001, 2018).

The results of the present study point out a breaking up with the 'traditional' procedures used by Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) in the production of textbooks in African languages. Despite this rupture, the results of the study show that there is a lack of community participation in the production of the textbook. Given this asymmetric framework, community voices are not addressed.

Keywords: bilingual education, textbooks, African languages, decoloniality, Xirhonga and Xichangana.

RESUMO

Este estudo é parte de uma pesquisa etnográfica maior, desenvolvida em 5 escolas primárias rurais dos distritos de Matutuine e Manhiça, província de Maputo. A pesquisa envolveu 35 professores, 5 gestores de escola, 6 grupos focais com pais e outros membros das comunidades e 2 representantes da ADPP-Moçambique.

Neste artigo discutimos, de forma reflexiva e crítica, até que ponto os modelos de organização de conteúdos curricular, procedimentos e práticas adoptados pela ADPP-Moçambique na produção de livros escolares são ou não adequados para o contexto multilingue e multicultural moçambicano. A análise baseia-se na decolonialidade (Mignolo, 2009, 2011, 2013) e no conceito de cidadania linguística (Stroud, 2001, 2018).

Os resultados deste estudo apontam para uma ruptura em relação aos procedimentos “tradicionais” usados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) na produção de livros escolares em línguas africanas. Além disso, os resultados obtidos demonstram que o envolvimento e participação comunitária na produção de livros escolares é praticamente inexistente. Dado este quadro, as vozes das comunidades não são atendidas.

Palavras-chave: ensino bilingue, livro escolar, línguas africanas, decolonialidade, Xirhonga e Xichangana.

INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se no estudo levado a cabo no âmbito do projecto “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*”, por uma equipa conjunta do *Centre for Research on Bilingualism* da *Stockholm University* (Suécia) e da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Este projecto foi desenvolvido em 5 escolas primárias rurais dos distritos de Matutuine e Manhica, província de Maputo. A pesquisa envolveu 35 professores, 5 gestores de escola, 6 grupos focais com pais e encarregados de educação e outros membros das comunidades e 2 representantes da ADPP-Moçambique. O autor deste estudo foi assistente de pesquisa neste projecto, sendo que sua colaboração consistiu, essencialmente, na recolha, transcrição, codificação e sistematização de dados etnográficos.

Neste artigo analisamos, de forma reflexiva e crítica, até que ponto os modelos de organização dos conteúdos curriculares, os procedimentos e as práticas adoptados pela ADPP-Moçambique são ou não adequados à produção de livros escolares de Xichangana e Xirhonga, línguas faladas no sul de Moçambique.

O artigo compreende oito secções principais, nomeadamente a presente introdução, onde fazemos o lançamento

do âmbito e do objectivo do estudo. A seguir a esta breve introdução, apresentamos, de forma sumária, a evolução do panorama de uso das línguas africanas na África pré-colonial, colonial e pós-colonial. Na terceira secção, apresentamos o referencial teórico baseado no pensamento decolonial e no conceito de cidadania linguística. Esta secção termina com a apresentação da noção de *scope and sequence*. Na quarta secção, analisamos as características de produção de livros escolares no mundo ao longo da história, com enfoque para os países em desenvolvimento. Na quinta secção, contextualizamos a ADPP-Moçambique tendo em vista ajudar o leitor a perceber a origem e áreas de intervenção. Na sexta secção, apresentamos a metodologia, as perguntas de pesquisa, os locais de recolha de dados, quantificamos os actores envolvidos, as visitas efectuadas e as disciplinas observadas ao longo do projecto. Além disso, apresentamos as técnicas usadas no tratamento de dados. A sétima secção é reservada à análise e discussão dos resultados, repartidos entre a experiência da ADPP-Moçambique na produção do livro escolar de Xichangana e Xirhonga, os modelos de organização de conteúdos curriculares, procedimentos e práticas adoptados, e o envolvimento e participação comunitária. Na última secção, sistematizamos, de forma breve, o estudo apresentado.

A QUESTÃO DO USO DAS LÍNGUAS AFRICANAS NA ÁFRICA PRÉ-COLONIAL, COLONIAL E PÓS-COLONIAL

Para Gal (1989), as formas linguísticas veiculam definições culturais da vida social, indicando algo sobre as relações entre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, Prah (2000) observou que, na África pré-colonial, as línguas africanas e as formas de vivência eram os elementos-chave que mantinham a ligação entre a cultura do povo africano e seus ancestrais. Contudo, o colonialismo impôs que essas línguas e os elementos culturais conexos fossem de pouco uso, legitimando, pelo contrário, o uso da língua colonial como língua de poder (Chimbutane, 2011).

Estas políticas e ideologias assimilacionistas e discriminatórias objectivavam a redução do uso e/ou a extinção dessas línguas e manifestações culturais associadas. Como consequência, estas políticas e práticas linguísticas coloniais assimétricas levaram à “absorção, pelo africano, da educação e moral individualista europeia, fazendo-lhe perder a sua estabilidade moral baseada em princípios de uma ética familiar e tribal comunitária” (Martins, 1948: 14). Neste contexto,

“para que um indivíduo passasse da condição de “objecto” (...) para a condição de “cidadão”, devia assimilar a língua do colonizador e os valores culturais correspondentes, que eram normalmente adquiridos através da escola. Isto explica até que ponto a avaliação de um indivíduo como educado e/ou civilizado passava pela análise do seu grau de sucesso na apropriação da língua e racionalidade ocidental, e consequente ruptura com a(s) língua(s) e cultura(s) autóctone(s)” (Chimbutane, 2015: 41).

O cenário descrito acima, embora notório em parte considerável das então colónias europeias, sobretudo as colónias portuguesas e francesas, na África, no século XX, foi sendo progressivamente desconstruído por missões protestantes, que no âmbito do projecto de “conversão” religiosa, buscavam construir projectos de ensino baseados no uso de línguas africanas nos níveis elementares. A este respeito, Prah (2000) considera que o uso das línguas africanas para a educação elementar dos africanos oferecida pelas missões protestantes tendia para o sucesso no alcance dos objectivos primários das missões, designadamente a conversão religiosa dos africanos.

Não obstante o fim do colonialismo em África, percebe-se que a definição de políticas linguísticas ainda é orientada pela mentalidade colonial, manifestada pelo privilégio conferido às línguas ex-coloniais em detrimento das línguas africanas. Nesse contexto, Lafon (2011) observou que, em contextos pós-coloniais, como Moçambique, ainda persistem ideologias herdadas do colonialismo em relação ao uso da língua.

Na mesma linha de pensamento, Piper et al. (2017) constataram que, nas regiões Austral e Oriental de África, ainda persiste a continuidade de políticas linguísticas viradas para o uso das línguas ex-coloniais como o Inglês, o Francês e o Português, legitimando a manutenção da epistemologia dos países do Norte em relação à África contemporânea (Heugh, 2009).

Barreto (1977) e Mazula (1995), citados em Chimbutane (2015), em alusão a Moçambique, ponderam seus discursos ao terem notado uma abertura ideológica do uso das línguas historicamente marginalizadas como “instrumentos auxiliares no ensino da

língua portuguesa ao nível primário” (Chimbutane, 2015: 46). Além disso, estas línguas têm servido como veículo para a participação social e voz da maioria da população que não fala o Português (Chimbutane, 2018).

“A partir da década de 1990, a legislação [moçambicana] e o discurso político sobre a língua apontam para alguma abertura ao pluralismo em Moçambique” (Chimbutane, 2018: 11). O autor argumenta que esta abertura ideológica deve ser acompanhada de “provisão de ferramentas que permitam aos indivíduos exercerem direitos sociais, políticos e civis, incluindo o direito à justiça, o direito ao voto e direito à saúde e à educação” (Chimbutane, 2018: 11-12). Este autor considera ainda que as atitudes e práticas anti-pluralistas e a intolerância política são factores que têm limitado a celebração do multilinguismo, multiculturalismo e práticas democráticas em Moçambique.

CONCEPTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Decolonialidade

Para Mignolo (2009, 2013), um dos marcos históricos da decolonialidade foi a conferência de Bandung de 1955. Ao rever essa análise, Chimbutane (2018: 12) destaca que

“a teorização sobre a decolonialidade tem sido frequentemente associada a estudos latino-americanos, impulsionados principalmente pela observação de que nem o comunismo nem o capitalismo eram filosofias e visões adequadas para abordar as desigualdades sociais e económicas na América Latina e no mundo”.

O argumento central da escola decolonial “é que o conhecimento é moldado pelo contexto geo-político no qual é produzido” (Bock et al. 2019: 74). Isto é, “o conhecimento como tal está sempre ancorado em projectos históricos, económicos e políticos” (Mignolo, 2013: 142). No entanto, essa situação é muitas vezes escondida pela crença Ocidental de que o conhecimento científico é natural e universal. Baker (2012) refere-se a essa visão de conhecimento como uma verdade descontextualizada. Quando o conhecimento é descontextualizado, ele separa-se do (seu) produtor. Separar o conhecimento do (seu) produtor esconde, portanto, o lugar de enunciação (Bock et al., 2019).

Neste contexto, “a abordagem decolonial reconecta a mente e o corpo – o corpo físico, bem como a história e a memória do corpo – suas alegrias, medos e diferentes maneiras de conhecer” (Bock et al., 2019: 74). A decolonialidade busca, portanto, trazer de volta o foco no Eu corporificado, o foco no ego corporificado e reconhecer o papel dos factores contextuais na produção e disseminação do conhecimento (Bock et al., 2019). Dentro da educação, isso envolve “explorar as diferentes maneiras de saber que tocam a personalidade e corporalidade do corpo e suas sensibilidades” (De Souza, 2019: 10-11).

A decolonialidade pode ser, portanto, definida como um projecto epistemológico, ético, político e pedagógico que tenciona desvincular o subalterno das narrativas do Ocidente – colonialismo, imperialismo, modernidade, globalização – ao mesmo tempo promovendo modos alternativos de pensamento e vivências (Mignolo, 2009, 2013).

Cidadania linguística

A noção de cidadania linguística (Stroud, 2001, 2018) surge em resposta ao conceito de direitos linguísticos, que se baseiam no “reconhecimento de desigualdades culturais, identitárias ou de valores da colectividade” (Stroud, 2001: 344), em relação a um grupo linguístico específico. Neste contexto, a cidadania linguística “visa tornar visível a complexidade sociolinguística das questões de língua” (Stroud & Heugh, 2004: 192).

Subjacente a esta perspectiva, está a assunção de que a língua e o multilinguismo abrem, ou impedem, oportunidades para que o indivíduo ou grupo de indivíduos reivindiquem seus egos e subjectividades e proponham constituências alternativas (Bock et al., 2019). Em outras palavras, a cidadania linguística procura reconhecer que os falantes, eles próprios, podem ter controlo da sua língua, decidindo o que conta como língua(s), o que ela(s) significa(m) e como questões linguísticas podem estar discursivamente ligadas a uma variedade de questões sociais e políticas mais amplas (Stroud, 2018).

Os defensores desta escola de pensamento acreditam que o multilinguismo é um fenómeno com especificidades contextuais, multidimensional e pluriversal (Stroud, 2001; Stroud & Heugh, 2004). Portanto, “uma maneira de olhar para a cidadania linguística é combinando-a com a noção de vulnerabilidade, entendida como um processo emergente e sensível de desinibir subjectividades impostas” (Bock & Stroud, 2019: 92).

Scope and sequence

Scope and sequence é uma ferramenta conceptual que “permite planear experiências de aprendizagem adoptadas

às idades e ao nível de desenvolvimento das crianças” (United States [US], 2017: 2). Isto é, para serem eficazes, “os currículos devem ser abrangentes e fornecer experiências de aprendizagem especificamente projectadas para apoiar as crianças em vários níveis de desenvolvimento” (US, 2017: 3). Neste contexto, o *scope and sequence* permite que os professores implementem práticas de ensino que apoiem a aprendizagem dos alunos considerando os ritmos e estilos de aprendizagem e ainda as particularidades de aprendizagem de cada aluno.

PRODUÇÃO DO LIVRO ESCOLAR AO LONGO DA HISTÓRIA

Para Custódio (2009), a história dos materiais didácticos remonta à própria história do livro e ao surgimento dos materiais impressos.

Barra & Lorenz (1986: 1970-71) consideram que, “até meados do século XX, a maioria dos livros didácticos [adoptados nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil] constituíam-se em traduções ou adaptações dos mais populares manuais europeus”. Esses livros enfatizavam a transmissão e aquisição de conteúdos e não o desenvolvimento de habilidades científicas, conforme a ideologia vigente sobre o papel da educação na formação dos sujeitos.

Além disso, apresentavam exemplos e focalizavam assuntos directamente relacionados com interesses das escolas europeias (Barra & Lorenz, 1986). Portanto, esses livros não pretendiam abordar as preocupações específicas de aprendizagem de milhões de comunidades cultural e linguisticamente distintas da europeia que deveriam

usa-las, de tal maneira que, “as vozes locais não eram adequadamente atendidas” (Stroud, 2002: 44). Exceptuavam-se certos países, como Panamá, Tailândia e Colômbia, que procediam a adaptações para levar em conta as particularidades locais (Choppin, 1998).

Na década de 1920, emergem os primeiros sinais de mutações teóricas e doutrinárias produzidas no campo normativo da pedagogia (Carvalho, 2000). Neste período,

“a edição [do livro] escolar se inscreve definitivamente em uma perspectiva nacional: o livro de classe é [assim] considerado como um símbolo identitário, da mesma forma que a moeda ou a bandeira” (Choppin, 1998: 12). No âmbito desta perspectiva nacionalista, a produção de livros escolares e sua legislação passam a ser da responsabilidade do Estado, que exerce “uma censura *a priori* sobre a produção escolar” (Choppin, 1998: 15).

Em muitos países em desenvolvimento, a exemplo do México, Vietname, Camarões e Equador, a par da edição do Estado, os livros escolares são, também, produzidos sob autorização prévia, liberdade de escolha e sistemas híbridos (Choppin, 1998).

Na autorização prévia, a concepção de livros escolares é confiada à iniciativa de empresas privadas, reservando-se ao poder político a prerrogativa de permitir a sua introdução nas escolas, mediante uma autorização da administração escolar.

Pelo contrário, na produção por liberdade de escolha, os livros escolares são livremente concebidos por editores privados e livremente escolhidos pelos professores, embora, o Estado não abdique do seu papel de controle. Para

Choppin (1998: 17-18), “são menos numerosos os países nos quais os livros escolares são livremente concebidos por editores privados e livremente escolhidos pelos professores. É, por exemplo, o caso da Alemanha, França, Itália, Holanda e Portugal”.

Por seu turno, os sistemas híbridos pressupõem a coexistência de obras oficiais e obras concebidas livremente. Nestes casos, à administração escolar reserva-se o dever de disponibilizar uma lista de obras recomendadas (Choppin, 1998).

Tendo em conta as modalidades acima, importa registrar que, em Moçambique, desde a independência em 1975 até princípios da década de 1990, no campo da produção e provisão de livros escolares para o Sistema Nacional de Educação, no geral, observa-se o monopólio da edição do Estado, baseado no modelo copista. Este modelo pressupõe a produção de livros escolares com base nos manuais existentes de e/ou escritos na língua ex-colonial.

Na verdade, a produção de livros escolares em línguas africanas sob o modelo copista era operacionalizada através de um proto-livro concebido na língua ex-colonial, com base no qual se faziam traduções, adaptações e adequações ao nível dos aspectos fonético-fonológicos, morfo-sintáticos e semânticos. Além disso, em alguns casos, faziam-se inserções paliativas de aspectos socioculturais específicos da língua africana alvo, numa tentativa de atender a particularidades desta língua.

Como consequência da abertura ao pluralismo em Moçambique, a partir de meados da década de 1990, assiste-se à liberalização do mercado editorial e à emergência de novos actores, a exemplo de editoras privadas. Neste contexto, o Estado introduz os sistemas híbridos, ainda que isso não tenha significado o abandono da edição do Estado. Além

disso, até ao início do milénio 2000, nota-se falta de regulamentação desta actividade.

Neste contexto, com o intuito de regulamentar a actividade, em 2002, o Ministério da Educação estabeleceu as normas para a edição, publicação, aprovação e distribuição de livros escolares (RM, 2002). Ao abrigo destas normas, a produção de livros do aluno e de manuais para os professores na República de Moçambique ficou a cargo do empresariado público e privado, previamente selecionados mediante concurso público. Contudo, os livros para o ensino bilingue continuam sendo produzidos pelo Estado ou por organizações não-governamentais.

ADPP-MOÇAMBIQUE: ORIGEM E ÁREAS DE INTERVENÇÃO

A sigla ADPP-Moçambique significa Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo -Moçambique, que é uma organização não-governamental (ONG) moçambicana de origem dinamarquesa, estabelecida em 1982. Com sede na cidade de Maputo e escritórios no distrito da Manhiça, província de Maputo. Esta organização intervém em quatro sectores, designadamente “educação, saúde, agricultura e energias renováveis” (ADPP-Moçambique, 2017: 1). Para o presente artigo, importa descrever o sector da educação.

Na área da educação, a ADPP-Moçambique actua nos seguintes pilares: *i.* formação de professores, *ii.* educação básica, através da alimentação escolar, produção de materiais escolares para o ensino bilingue, educação nutricional, produção agrária escolar, e *iii.* construção e manutenção de infraestruturas de captação de água e de saneamento do

meio.

Entre 2017 e 2019, a ADPP-Moçambique desenvolveu o projecto “*Food for knowledge*” em quatro distritos da província de Maputo (Moamba, Magude, Matutuine e Manhiça). Este projecto teve como enfoque actividades nas áreas de alimentação escolar, educação nutricional e produção agrária escolar.

Por via deste projecto, a ADPP-Moçambique procurou reverter os desperdícios escolares associados à falta de alimentação escolar em escolas localizadas em áreas rurais e apoiar o MINEDH na produção de livros escolares em Xichangana e Xirhonga e na formação de professores em ensino da literacia nas classes iniciais (1^a à 3^a classes) do ensino bilingue. O presente artigo tem como enfoque um aspecto do segundo pilar da ADPP-Moçambique, nomeadamente a produção de livros escolares. Com o estudo, esperamos contribuir para influenciar a introdução de mudanças nas políticas e procedimentos do MINEDH na produção de livros escolares em línguas africanas, propondo, por um lado, a adopção de modelos de organização de conteúdos curriculares adequados ao contexto multilingue e multicultural moçambicano e, por outro lado, o envolvimento e participação comunitária.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A recolha de dados para a produção deste artigo teve como base o método etnográfico, cujas técnicas de colecta de dados foram a análise documental, a análise da organização dos conteúdos curriculares dos livros do aluno de Xichangana e Xirhonga, a entrevista semi-estruturada, discussão de grupos

focais, a observação não participante e a tomada de notas.

A análise documental consistiu na revisão crítica da literatura relevante sobre o tema em estudo. A análise da organização dos conteúdos curriculares dos livros do aluno de Xichangana e Xirhonga consistiu numa leitura crítica e reflexiva deste material didáctico, procurando aferir de que modo os conteúdos curriculares foram organizados, mas, também, refletir em torno dos níveis de dificuldades e as estratégias metodológicas usadas para a operacionalização dos objectivos de aprendizagem preconizados nos programas de ensino. A entrevista e a observação não participante aconteceram em dois momentos. No primeiro momento do projecto, visitou-se, seis vezes, de 2017 a 2019, cinco escolas que beneficiaram dos livros escolares de Xichangana e Xirhonga, produzidos pela ADPP-Moçambique, nomeadamente as Escolas Primárias e Completas (EPCs) de Tandara, Musevene, Matemene, Maxavelene e Xamisava. Por questões éticas, os nomes das escolas e dos participantes deste estudo são fictícios.

Cada visita teve a duração de 5 dias ininterruptos, tendo sido observadas e gravadas 119 aulas, de um conjunto de 10 disciplinas, nomeadamente Xirhonga, Xichangana, Português, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Visual, Educação Musical e Educação Moral e Cívica.

Além da observação e gravação de aulas, nesta fase de recolha de dados, entrevistou-se e inquiriu-se 35 professores, 5 gestores de escolas e 6 grupos focais com pais e encarregados de educação dos alunos do ensino bilingue e outros membros das comunidades. A composição dos grupos focais variou de

4 a 12 membros. No entanto, este artigo foca-se apenas na análise de entrevistas e depoimentos de quatro participantes, nomeadamente o professor Arne, da EPC de Xamisava, e a senhora Isanda, mãe e encarregada de educação de um aluno do ensino bilingue da EPC de Musevene, a metodóloga Marlen e o técnico Mindzo, ambos da ADPP-Moçambique.

Um dos objectivos principais das entrevistas era captar as percepções de diferentes actores sobre os modelos de organização de conteúdos escolares, procedimentos e práticas de produção dos livros escolares de Xichangana e Xirhonga e sua adequação ao contexto multilingue e multicultural moçambicano. Outrossim, procurou-se perceber o nível de envolvimento e participação dos actores referidos acima na produção destes livros. No que concerne à observação de aulas, procurou-se, também, perceber a adequação dos referidos livros ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aulas.

O segundo momento de recolha de dados aconteceu nos escritórios da ADPP-Moçambique, no distrito da Manhica, onde, em duas ocasiões, se entrevistou a metodóloga Marlen e o técnico em literacia Mindzo, responsáveis pela produção de livros escolares em Xichangana e Xirhonga. Tal como aconteceu no primeiro momento do projecto, as entrevistas feitas aos especialistas da ADPP-Moçambique visavam perceber os modelos de organização dos conteúdos curriculares, procedimentos e nível de envolvimento e participação comunitária na produção dos livros escolares. Os dados recolhidos foram tratados tendo como base a técnica de análise de conteúdo.

Para a identificação dos extractos dos discursos, usam-se códigos. Por exemplo, o código “técnico Mindzo,

ADPP-Moçambique, 25/07/2018” indica que se trata de um extracto do discurso colectado através da técnica de entrevista, efectuada em 25/07/2018, ao técnico Mindzo, da ADPP-Moçambique. Além disso, para salvaguardar a naturalidade dos discursos na língua portuguesa, optou-se pela tradução idiomática.

O estudo que culmina com este artigo é resultado de uma análise reflexiva que teve como base as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os modelos de organização de conteúdos curriculares e procedimentos adoptados pela ADPP-Moçambique na produção de livros escolares de Xichangana e Xirhonga?
2. Quais têm sido as práticas da ADPP-Moçambique na produção destes livros escolares?
3. Até que ponto os modelos de organização de conteúdos curriculares e procedimentos adoptados pela ADPP-Moçambique na produção de livros escolares de Xichangana e Xirhonga captam e incorporam os saberes locais?
4. Até que ponto os modelos de organização de conteúdos curriculares, procedimentos e práticas adoptados pela ADPP-Moçambique são ou não adequados à produção do livro escolar em contextos multilingues e multiculturais como é o caso de Moçambique?
5. Em que medida a comunidade local é envolvida e participa na produção de livros escolares de Xichangana e Xirhonga?

EXPERIÊNCIA DA ADPP-MOÇAMBIQUE NA PRODUÇÃO DE LIVROS ESCOLARES DE XICHANGANA E XIRHONGA

Entrada da ADPP-Moçambique na produção do livro escolar e linha orientadora

De acordo com Read (2015), nos últimos quarenta anos, a importância dada ao fornecimento adequado de materiais de ensino e aprendizagem (incluindo livros didáticos, guias de professores e materiais complementares) para apoiar o desenvolvimento educacional e melhorar a qualidade de ensino foi reconhecida pelos governos de todo o mundo em desenvolvimento e por parceiros de desenvolvimento. Além disso, muitos países em desenvolvimento adoptaram “políticas de provisão de livros escolares na base de parcerias público-privadas” (Read, 2015: 37).

Neste contexto, muitos países africanos outrora colonizados pela Grã-Bretanha e França, a exemplo de Uganda, desenvolveram parcerias público-privadas e passaram a produzir os livros escolares em países do Norte, nomeadamente a Grã-Bretanha e França, apelando a questões de qualidade e procurando atender a padrões dos mercados internacionais (Read, 2015).

Pelo contrário, em Moçambique, tal como referido, desde a independência até princípios da década de 1990, a produção e provisão de livros escolares para o Sistema Nacional de Educação, no geral, era tarefa exclusiva do Estado. Contudo, como se referiu, na segunda metade da década 90, esta actividade foi também confiada as editoras privadas.

Entretanto, o livro escolar em línguas africanas ficou a cargo do Estado e de organizações não governamentais sem fins lucrativos, a exemplo da Associação PROGRESSO. Na actualidade, esta actividade estendeu-se a agências internacionais de desenvolvimento, a exemplo da USAID e da JICA.²

Não obstante o contraste aparente entre a perspectiva avançada em Read (2015) e a adoptada por Moçambique em meados da década de 1990, as duas convergem no que concerne ao papel dos parceiros de desenvolvimento. Em ambas perspectivas, os parceiros operam como autores, editores e produtores (e, às vezes, distribuidores) de livros escolares e outros materiais educacionais, enquanto o Estado estabelece o sistema e as regras de provisão.

Em 2005, as autoridades educativas moçambicanas aprovaram o Plano Estratégico do Sector da Educação 2005-2009. Este plano, entre outros aspectos, previa a produção e provisão de livros escolares em línguas africanas para alimentar a educação bilingue na base de parcerias entre as autoridades de educação e agências internacionais de desenvolvimento e organizações não

governamentais.

Subjacente a esta perspectiva, está a assunção de que a descentralização da produção de livros escolares e outros materiais didácticos à vários níveis “desempenharia um papel proactivo nas questões relativas ao acesso dos materiais escolares pelos alunos e consequente êxito na aprendizagem” (MINED, 2005: 17).

Neste contexto, com base no projecto “*Food for knowledge*”, entre 2017 e 2019, a ADPP-Moçambique, em parceria com as autoridades locais de educação, apoiou o MINEDH na produção e provisão de livros escolares em Xichangana e Xirhonga, nomeadamente livrinhos descodificáveis, de leitura em voz alta, nivelados, livros-cadernos, livros de transferência de habilidade de Xichangana e Xirhonga para o Português e outros materiais didácticos (cartazes, cartões de letras, de sílabas e de palavras). A produção destes livros contou com o apoio técnico da *Cambridge Education*. Analisemos os Extratos 1 e 2, obtidos em reacção à questão do papel da ADPP-Moçambique no processo de produção de livros escolares:

Extracto 1: Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019

(...) a ideia de base era a produção de livros de reforço, quer dizer [que], esses livros ao lado dos livros oficiais podiam ser usados [como] materiais de reforço (...), e temos esse livro produzido em duas línguas (Rhonga e Changana) (...).

Extracto 2: Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019

(...) nós fizemos livros de reforço de leitura, pequenos, que era para o primeiro trimestre, segundo trimestre (...), mas, o Ministério [da Educação e Desenvolvimento Humano] verificou que, (...) os professores, em vez de utilizar os livros oficiais, usavam aqueles livros, (...) o Ministério fez uma boa leitura e disse: “No lugar de [produzirem] (...) livros de reforço, ADPP faça um livro único da 1^a [classe] de leitura, livro único da 2^a classe, livro único da 3^a classe, então, integrem tudo isso aí

((refere-se aos pequenos livros trimestrais))”. Então, em vez de só produzirmos os livros de reforço, passamos também a produzir os livros de leitura que são estes da 1ª, da 2ª e da 3ª classe ((mostrando os livros)). (...) esse [livro de] reforço passou a ser oficializado no sentido de dizer: “Produzam também, transformam ((queria dizer transformem)) esses três títulos em título único, não é para apoiar”. Então, viramos a situação. (...) e este passou a ser do Ministério (...). Então, o Ministério oficializou exactamente estes livros para o ensino bilingue.

Os Extractos 1 e 2 ressaltam dois aspectos, nomeadamente a ideia de base da ADPP-Moçambique para a produção de livros escolares, por um lado, e, por outro, a mudança da linha orientadora. Como se pode deduzir, no Extracto 1, o nosso informante procura mostrar a linha orientadora da sua organização, quando começou a produzir os livros escolares. Paralelamente, o Extracto 2 aponta para a necessidade de mudança desta linha orientadora que consistia na produção de livros de reforço trimestrais para a produção de livros de leitura da 1ª, 2ª e 3ª classes. Esta mudança consistiu na integração, num livro único, por classe, de todos os conteúdos dos livrinhos de reforço trimestrais.

Podemos então dizer-se que a mudança da linha orientadora foi motivada, entre outros aspectos, pela reivindicação implícita dos professores em relação ao uso do livro oficial produzido pelo MINEDH. Mas, também, por causa da recomendação dada pela autoridade de educação. Como consequência desta reivindicação e da autorização dada pelo MINEDH, legitimou-se o uso do livro produzido pela ADPP-Moçambique.

Além disso, em função da nossa análise e do sentimento manifestado

pelos professores ao longo do projecto “*Voicing participation*” em relação a esta matéria, outras razões que podem ser apontadas como tendo favorecido a mudança da linha orientadora da ADPP-Moçambique são: (i) exiguidade e/ou inexistência de livros oficiais de Xichangana e Xirhonga para o ensino bilingue nas escolas abrangidas pelo projecto; e (ii) o facto de o modelo copista usado pela autoridade de educação na produção de livros escolares dificultar a plena operacionalização dos objectivos educacionais preconizados nos programas de ensino.

Portanto, para substanciar as asserções acima, fizemos aos professores, a exemplo do professor Arne, da 4ª classe na EPC de Xamisava, a seguinte pergunta: “O que deve ser feito para que os aspectos positivos da modalidade bilingue sejam potenciados?” Na resposta, o professor começa por relatar o número reduzido de livros escolares em línguas africanas alocado para a sua turma. De seguida, apresenta o quadro desigual de produção e provisão do livro do aluno para as diferentes classes. Analisemos o Extracto 3:

Extracto 3: Professor Arne, EPC Xamisava, 24/07/2019

Ahamm... ((organiza o raciocínio)), (...) [no meu] caso particular, vou falar principalmente da, da... ((organiza o raciocínio)) do próprio material. Porque para mim, este ano [de 2019] só tive três livros de Xichangana para cinquenta alunos. É UM ATRASO TOTAL, no meu ponto de vista. Eu acho que poderia se prestar muito mais atenção no próprio acompanhamento de material que a criança deve ter. (...) até porque em outras classes, em outras classes inferiores que a 4^a, tem muito material, 1^a, 2^a classe tem muito material, mas, para o [meu] caso particular (...), eu, por exemplo, só tenho três livros para cinquenta alunos ((ênfatisa)), o terceiro livro é o meu ((livro do professor)), (...) é muito desafio. Então, penso que das próximas vezes pudessem... melhor ((reformula o raciocínio)), tomassem em consideração dessa questão do próprio material para o processo de ensino-aprendizagem.

No Extracto 3, o professor Arne mostra a sua insatisfação em relação à forma como os livros escolares são providos. Este sentimento foi também manifestado por outros professores das escolas abrangidas pelo projecto. Este extracto levanta também um outro aspecto que pode influenciar negativamente na apropriação da educação bilingue pelos professores, visto que, na produção do livro escolar em línguas africanas, se dá primazia às classes iniciais (1^a à 3^a classes) em detrimento das demais.

O argumento central da ADPP-Moçambique ao restringir a produção de livros escolares para as classes iniciais prende-se com o facto de considerá-las (classes) nucleares no processo de desenvolvimento da literacia. No entanto, em nosso entender, a política adoptada pela ADPP-Moçambique pode concorrer para a continuidade das ideologias coloniais, discriminatórias e assimilacionistas, uma vez que, esta argumentação contribui para se preparar os alunos da 1^a à 3^a classes de ensino bilingue para a aquisição de conteúdos na sua língua materna (L1) e não para o desenvolvimento de habilidades científicas. Esta política, portanto, acentua as assimetrias existentes entre

as línguas africanas e a ex-colonial, o Português. Consequentemente, favorece a corrosão e/ou marginalização da L1 e uso exclusivo da língua ex-colonial nas classes subsequentes no programa de educação bilingue.

Modelo de organização de conteúdos curriculares adoptado

Diallo (1999), citado em Ouane & Glanz (2011), observou que o cometimento renovado do uso das línguas africanas como meio de instrução para o alcance das metas de “Educação para Todos” em países como Burkina Faso, Moçambique, Nigéria e Senegal teve um impacto imediato na publicação de livros escolares, demandando a provisão de materiais educacionais em línguas africanas.

Neste contexto, para a produção de livros escolares de Xichangana e Xirhonga, a ADPP-Moçambique socorreu-se do modelo *scope and sequence*. Este modelo de organização de conteúdos curriculares tem em vista apoiar a criança nos vários estágios de aprendizagem, oferecendo-lhe

experiências de aprendizagem, “com o fim de consolidar a leitura com fluência e compreensão” (ADPP, 2018: 9). Em contraste, os livros oficiais produzidos pelo MINEDH seguiam, até há pouco, a ordem do alfabeto Português. A organização deste alfabeto não obedece à produtividade dos grafemas, tão pouco, o contínuo de aprendizagem. Portanto, os livros escolares produzidos tendo em conta a ordem do alfabeto Português dificultam a operacionalização dos objectivos educacionais.

O modelo *scope and sequence* é traduzido nos livros de Xichangana e Xirhonga através da hierarquização dos grafemas do alfabeto destas línguas, considerando critérios como: (i) a produtividade dos grafemas, e (ii) os níveis de dificuldade dos conteúdos curriculares em função do contínuo de aprendizagem. Observemos o exemplo ilustrativo da organização dos conteúdos curriculares do livro do aluno de Xichangana:

Nxaxameto	
1 Masungulu ya kudondra	
Makhanelelo ya xihloniphu ni ya wunghanu: _____	6
Kukombela kutiva svokarhi, kutihamuxela svokarhi, kukombisa nxuvu ni kukhensa. _____	6
Kuvhalelisa _____	7
Mintlangu _____	7
Svitirhisiwa sva dondro _____	8
Svigotro sva xikolwe _____	8
Masiku ya vhiki _____	9
Wutivi ra nkarhi _____	9
Mivala _____	10
Mivala ya mujeki wa tiku dra _____	10
Musambiki _____	10
Wutivi ra nkarhi _____	11
Kulera ni kutsala _____	12
2 Xikolwe	
Tindhawu ta xikolwe _____	21
Vatirhi va xikolwe ni vajondzi: _____	21
Kulera ni kutsala letela n, N _____	20
Kulera ni kutsala letela a, A _____	24
Mintirhu va vatirhi va xikolwe ni vajondzi _____	26
Mahanyela manene xikolweni _____	27
Kulera ni kutsala letela k, K _____	28
Kulera ni kutsala letela i, I _____	30
Mpfluxeto wa maletela i, I, k, K _____	32
Wubasisi ni wuxongisi ra xikolwe _____	33
Kulera ni kutsala letela m, M _____	34
Kulera ni kutsala letela e, E _____	36
Mpfluxeto wa maletela m, M, e, E _____	38
Mpfluxeto wa xigava xikolwe _____	39
Minkama ya sviyenci _____	40
Svigava sva siku _____	41
3 Ndangu	
Kulera ni kutsala letela u, U _____	44
Kulera ni kutsala letela l, L _____	46
Mpfluxeto wa maletela u, U, l, L _____	48
Wuxaka _____	49
Kulera ni kutsala letela o, O _____	50
Kulera ni kutsala letela h, H _____	52
Mpfluxeto wa maletela o, O, h, H _____	54
Svipfala mavito _____	55
Kulera ni kutsala letela r, R _____	56
Kulera ni kutsala letela rh, Rh _____	58
Kulera ni kutsala letela y, Y _____	60
Mpfluxeto wa maletela r, R, rh, Rh, y, Y _____	62
Mpfluxeto wa makarhi ka xigava njangu _____	63
Makhanelelo ni vapsele, vana ni vamakwavu na kutirhisiwa svipfala mavito _____	66
Mahanyelo njangwini _____	67
Kulera ni kutsala letela g, G _____	68
Kulera ni kutsala letela t, T _____	70
Mpfluxeto wa maletela g, G, t, T _____	72
Wupfunana _____	73
Kulera ni kutsala letela v, V _____	74
Kulera ni kutsala letela s, S _____	76
Mpfluxeto wa maletela v, V, s, S _____	78
Tindhawu ta yindlu _____	79
Kulera ni kutsala letela p, P _____	80



Imagem 1: Parte do índice dos conteúdos curriculares do livro do aluno de Xichangana, 1ª classe

Como se pode ver a partir da ilustração, a organização dos conteúdos curriculares no livro do aluno obedece a uma sequência que parte do mais simples ao mais complexo. Por exemplo, no livro do aluno da 1ª classe de Xichangana, até ao final da segunda unidade, referente ao tema *Xikolwe*/'Escola', o aluno não aprende nenhum grafema complexo, isto é, grafemas cuja escrita combina dois ou mais símbolos ortográficos para representar um fonema. Em contraste,

até à sexta unidade, referente ao tema *Mirhi ni wutomi*/'Corpo humano e saúde' (veja-se Anexo 3), o aluno terá aprendido não só os grafemas simples, mas também, um número considerável de grafemas combinados e modificados da sua L1. Analisemos o Extracto 4, que ilustra o pensamento aqui apresentado. Este extracto foi obtido no contexto em que o nosso entrevistado comentava sobre a organização dos conteúdos curriculares no livro do aluno.

Extracto 4: Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019

(...) na primeira semana [da disciplina da língua] Changana (...) [os alunos da 1ª classe de educação bilingue] aprendem [os fonemas] /n/, /a/, /k/ e /i/.

Neste contexto, com recurso aos fonemas apresentados no Extracto 4, pode deduzir-se que, os alunos deste nível de escolarização podem já construir palavras de duas a três sílabas e lê-las fluentemente, como: *Akina*, *Ana*, *kanika* e *kinina* /'dança, Ana, caneca e comprimido'. Portanto, apelando às competências comunicativas desenvolvidas na sua L1, estes alunos são capazes de ler ou escrever frases e/ou partes de frases de duas ou mais palavras como: *Nini kanika*. /'Tenho caneca.'; *kanika ni kinina* /'caneca e comprimido'; *Ana akina ni kanika* /'A Ana dança com a caneca'. Vejamos o exemplo da página 25 do livro do aluno na imagem 2:

Com base nos comandos 5 (*Komba letela a mutsongo ni A mukulu uwa ulerha marito*/'Indique a letra a minúscula e A

maiúsculas e leia as palavras') e 6 (*Komba maletela mayelanaka* /'Indique as letras semelhantes) desta página, depreende-se que o aluno é capaz de identificar, indicar e distinguir a escrita de letras minúsculas versus maiúsculas e, cursivas versus não cursiva dentro e fora da palavra.

Portanto, na organização dos conteúdos curriculares sob o modelo *scope and sequence*, o nível de exigência das actividades curriculares é gradual. Analisemos o Extracto 5, obtido em reação as competências e habilidades de leitura e escrita que se espera que os alunos tenham ao final do primeiro ano de escolaridade na disciplina de L1, designadamente Xichangana e/ou Xirhonga.

Com base no Extrato 5, pode-se reforçar

Extracto 5: Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019

(...) numa única obra ((livro escolar de Xichangana ou Xirhonga)) há textos (...) [que], têm dificuldades de nível um, dificuldades de nível dois, dificuldades de nível três. Quer dizer, à medida que a criança vai lendo, ela vai ganhando mais experiências dentro da sua leitura (...).

1 Yona letela A mukulu.

2 Komba letela A mukulu ka bokisu.

n	A	D	u
a	U	a	N
A	b	A	n

3 Yona matsalela ya letela A mukulu uva utekelela ka kaderimu ra wena.

4 Teketelela ka kaderimu ra wena letela a mutsongo ni A mukulu.

5 Komba letela a mutsongo ni A mukulu uva ulerha marito.

Ana ana Nana
Nana na Ana

6 Komba maletela mayelanaka.

a	A
A	a

25

Imagem 2: Palavras e partes de frases ilustrativas, livro do aluno de Xichangana, 1ª classe

a ideia segundo a qual os conteúdos dos livros de Xichangana e Xirhonga seguem um contínuo de aprendizagem. Esta forma de organização dos conteúdos curriculares, além de permitir que os alunos ganhem mais experiências através das suas leituras, estimula o seu desenvolvimento cognitivo. Com efeito, as palavras que compõem os pequenos textos que se vão progressivamente apresentando ao longo dos livros são cuidadosamente concebidos considerando (somente) os fonemas/grafemas que os alunos tiverem aprendido

até então. Esta forma de construção de textos didáticos possibilita ao aluno, não só a descodificação das palavras, mas, também, oferece oportunidades para “o desenvolvimento da fluência, consolidação da leitura e compreensão do texto” (ADPP, 2018: 9).

Tendo como base a análise oferecida, pode-se dizer que o modelo de organização dos conteúdos curriculares adoptado pela ADPP-Moçambique é adequado às particularidades de Xichangana e Xirhonga.

Envolvimento e participação comunitária na produção de livros escolares de Xichangana e Xirhonga

No contexto educacional, a participação comunitária é vista como todas as formas de envolvimento e suporte que os pais, o colectivo de pais, professores, líderes locais e residentes das proximidades da escola oferecem à escola com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem (Fushei, 2006). Essa participação é, geralmente, traduzida através do “envolvimento da comunidade em todas as componentes do sistema educativo” (Fushei, 2006: 25).

Diferentemente da asserção acima, este estudo observou que a participação

comunitária no sistema educativo, em Matutuine e na Manhiça, acontece de forma “directa e indirecta”. A participação directa inclui reuniões escolares e participação por meio dos conselhos de escola. A participação indirecta consiste no suporte dados aos alunos pelos pais e encarregados de educação e pela comunidade (veja-se Cumbane, neste volume). Em contraste, os dados obtidos apontam para a inexistência de envolvimento e participação comunitária nas diferentes fases de produção dos livros escolares de Xichangana e Xirhonga. Analisemos o Extrato 6, obtido em reação à pergunta: “Até que ponto a comunidade local participa na produção do livro escolar?”

Extracto 6: Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019

(...) em termos de algo sistemático... não existiu, não é? ((pergunta à metodóloga)) Não existe [participação]. Mas, nós... lembro-me que, muitas vezes, quando houvesse uma discussão ou um impasse, ligávamos para algumas pessoas da comunidade e elas desempatavam as coisas. Ligávamos mesmo! Ligando para falantes de Rhonga, falantes de Changana e eles explicavam como é que nós podemos fazer e, isso era feito por causa daqueles colegas nossos que diziam que eram produtores do livro, fazíamos isso, sistematicamente.

A partir do Extracto 6, pode-se deduzir haver falta de envolvimento e participação comunitária nas diferentes fases de produção dos livros escolares de Xichangana e Xirhonga, por um lado, e, por outro, este extracto parece contraditório ao indicar que houve um envolvimento paliativo que consistiu em ligar, via telefónica, para membros da comunidade em casos de procura de solução para determinado empedimento no processo de produção dos livros. Não obstante a referida solicitação de

membros da comunidade, outro aspecto que é notório no extracto é o facto de a referida solicitação servir para legitimar uma posição em detrimento da outra.

Quando procurámos saber por que a ADPP- Moçambique não estava a envolver a comunidade na produção de livros escolares, a metodóloga referiu que isso se devia à disponibilidade de “muito material de consulta” em Xichangana e Xirhonga, incluindo gramáticas e dicionários. Ou seja, para a nossa interlocutora, a existência

na segunda metade da década 90, a par da edição do Estado foi introduzido o modelo híbrido.

Quanto ao modelo de organização dos conteúdos curriculares, neste estudo constatou-se que houve ruptura em relação aos procedimentos tradicionais usados pelo MINEDH na produção de livros escolares em línguas africanas. Nesse sentido, a ADPP-Moçambique introduziu o modelo *scope and sequence* na produção de livros de Xichangana e Xirhonga. Este modelo consiste na hierarquização dos grafemas da língua em função da sua produtividade e níveis de dificuldade, apelando a um contínuo de aprendizagem.

Em paralelo, os resultados do estudo demonstram que o envolvimento e participação comunitária na produção de livros escolares é praticamente inexistente, acentuando, portanto, as assimetrias entre as vozes da comunidade e as dos produtores de livros escolares bem como entre as línguas africanas e a língua ex-colonial. Dado este contexto, as vozes das comunidades não são atendidas.

Diante destas constatações e analisado o contexto em que é desencadeado o processo de produção de livros escolares em línguas africanas em Moçambique, sugerimos que os produtores de livros escolares incorporem os saberes locais na produção do livro escolar de/nas línguas africanas, sobretudo através do envolvimento das comunidades em diferentes fases de produção, incluindo a concepção, desenvolvimento de terminologia, recolha de conteúdos locais e edição dos materiais produzidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADPP-Moçambique. 2018. Guia de sugestões metodológicas: Xichangana e Xirhonga, 2ª classe. Manhica: ADPP.
- Baker, M. 2012. Interpreting, researching & transforming colonial/imperial legacies in education. Presentation at the *American Educational Studies Association Annual Conference*. Seattle, Washington, s.d.
- Barra, V. M. & Lorenz, K. M. 1986. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. *Ciência e Cultura*, 38 (12): 1970–1983.
- Bock, Z., Abrahams, L. & Jansen, K. R. 2019. Learning through linguistic citizenship: Finding the “I” of the essay. *Multilingual Margins*, 6 (1): 72–85.
- Bock, Z. & Stroud, C. 2019. Project proposal for Mellon supra-institutional project on decolonial turn (unsettling paradigms) – 2018. *Multilingual Margins*, 6 (1): 89–93.
- Carvalho, M. M. C de. 2000. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1): 111–120.
- Chimbutane, F. 2011. O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em língua segunda. In F. Chimbutane, & C. Stroud (Eds.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 74–104.
- Chimbutane, F. 2015. Língua e educação em Moçambique: Uma perspectiva sócio-histórica. In F. Chimbutane, & P. Gonçalves (Eds.) *Multilinguismo e multiculturalismo: Em direção a uma coerência entre discurso e prática*. Maputo: Alcance Editores, pp. 35–75.
- Chimbutane, F. 2018. Language and citizenship education in postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*, 17 (4): 8–25.
- Choppin, A. 1988. Las políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica. In J. P. Siller, & V. R. García (Eds.) *Identidad en el imaginario nacional: Reescritura y enseñanza de la historia*. Instituto de ciencias sociales y humanidades, BUAP, Puebla/El Colegio de San Luis, A.C./ Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemanha, pp. 169–180.

- Custódio, P. B. 2009. Análise e produção de materiais didáticos de Português no ensino básico: Alguns princípios orientadores. *Artes e Humanidades*, Exedra 2 (1): 147–160.
- De Souza, L. M. 2019. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies: *Multilingual Margins*, 6 (1): 9–19.
- Fushei in, A. 2006. Community participation in school: Development understanding participation in basic school performance in the Nanumba district of Ghana. In https://www.researchgate.net/publication/312093855_Community_participation_in_school_development [acessado em 19 de Outubro de 2019].
- Gal, S. 1989. Language and political economy. Annual Report. *Anthropol*, 18 (1): 345–367.
- Heugh, K. 2009. Into the cauldron: An interplay of indigenous and globalised knowledge with strong and weak notions of literacy and language education in Ethiopia and South Africa. *Language Matters*, 40 (2): 166–189.
- Lafon, M. 2011. Educação bilingue em Moçambique: Interesse popular ultrapassa a timidez inicial do programa. In F. Chimbutane, & C. Stroud (Eds.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto editores, pp. 13–34.
- Martins, A. 1948. *Correntes actuais do pensamento colonial*. República Portuguesa: Ministério das colonias. Divisão de publicação e bibliotecas. Lisboa: Agência geral das colónias.
- Mignolo, W. 2009. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture and Society*, 26 (7/8): 159–181.
- Mignolo, W. 2011. Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (2): 44–66.
- Mignolo, W. 2013. Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero*, 1 (1): 129–150.
- Ministério da Educação (MINED). 2005. Education Sector Strategic Plan II (ESSP II) 2005–2009. Maputo: MINED.
- Ouane, A. & Glanz, C. 2011. *Optimizing learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg: UNESCO, Institute for Lifelong Learning (UIL).
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Kwanyamba, D. & Oyanga, A. 2017. Examining the secondary effects of mother-tongue literacy instruction in Kenya: Impacts on student learning in English, Kiswahili, and Mathematics. *International Journal of Educational Development*, 59 (18): 110–127.
- Prah, K. K. 2000. *Mother tongue for scientific and technological development in Africa*. The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS). CASAS book series n° 8. Cape Town: CASAS.
- Read, T. 2015. *Where have all the textbooks gone? Toward sustainable provision of teaching and learning material in Sub-Saharan Africa*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Washington, DC. USA.
- República de Moçambique (RM). 2002. Diploma Ministerial n° 19/2002. Boletim da República, I Série, n° 9. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Stroud, C. 2001. African Mother Tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship versus Linguistic Human Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (4): 339–355.
- Stroud, C. 2002. *Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries*. New Education Division Documents. N° 10. Stockholm: SIDA (Department for Democracy and Social Development – Education Division).
- Stroud, C. 2018. Linguistic citizenship. In L. Lim, C. Stroud, & L. Wee (Eds.) *The Multilingual Citizen: Towards a Politics of Language for Agency and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 17–39.
- Stroud, C. & Heugh, K. 2004. Language

rights and linguistic citizenship. In J. Freeland & D. Patrick (Eds.) *Language rights and language survival: Sociolinguistic and sociocultural perspectives*. Manchester: St Jerome Publishing, pp. 191–218.

United States. 2017. *Curriculum scope and sequence*. Washington, DC.: National Center on Early Childhood Development, Teaching, and Learning.

Anexo 1: Símbolos e convenções usadas nas transcrições

(...)	Parte de discurso omitido
‘ ’	Início e fim da tradução
[]	Parte subentendida do discurso do informante
(())	Informação contextual
“ ”	Início e fim de uma citação literal do discurso directo
//	Indica fonema
ESCRITA EM MAIÚSCULAS	discurso pronunciado em voz mais alta em relação ao discurso circundante
L E T R A S MAIÚSCULAS	usadas apenas no início de frases e nomes próprios, lugares e línguas

Anexo 2: Parte dos materiais didácticos analisados: livros do aluno de Xichangana, 1ª, 2ª, e 3ª classes; guia de sugestões metodológicas de Xichangana e Xirhonga, 2ª classe.



Anexo 3: Índice dos conteúdos curriculares do livro do aluno de Xichangana, 1ª classe.

Nxaxameto		3 Ndangu		4 Muganga		6 Mirhi ni Wutomi	
1 Masungulu ya kudondra		Kulera ni kutsala letela u, U 44		Kulera ni kutsala letela w, W 90		Kulera ni kutsala letela ny, Ny 140	
Makhanelelo ya xhloniphu ni ya wungbanu: 6		Kulera ni kutsala letela l, L 46		Kulera ni kutsala letela x, X 94		Kulera ni kutsala letela ny, Ny, hi, hi 142	
Kukombela kutiva svokarhi, kutihambwela svokarhi, kukombisa mavu ni kukhensa. 6		Mpfuxeto wa maletela u, U, L, L 48		Mpfuxeto wa maletela w, W, x, X 96		Mpfuxeto wa maletela ny, Ny, hi, hi 144	
Kuvhaleisa 7		Wusaka 49		Mivala: wa kaxitanya, wa wularariva, wa rikwe, wa roza, wa wunkuma ni wa kunkwalala 97		Mirhi wa mhunhu 145	
Mintiangu 7		Kulera ni kutsala letela o, O 50		Kulera ni kutsala letela ng, Ng 98		Kutibasisa mirhi 145	
Svitirhiswa sva dondro 8		Kulera ni kutsala letela h, H 52		Mintirhu ya tindawu to pfuna xitshungu 100		Kulera ni kutsala letela ts 146	
Svigtro sva xikolwe 8		Mpfuxeto wa maletela o, O, h, H 54		Wukumeki dra tindawu to pfuna xitshungu mugangeni 101		Kulera ni kutsala letela nt 148	
Masiku ya vhihi 9		Svipfala mavito 55		Svilhaxi sva mahungu 101		Mpfuxeto wa maletela ts, Ts, nt, nt 150	
Mwatli ra rikarhi 9		Kulera ni kutsala letela r, R 56		Kulera ni kutsala letela c, C 102		Svitirhiswa sva kutibasisa hi svone 151	
Mivala 10		Kulera ni kutsala letela rh, Rh 58		Kulera ni kutsala letela b, B 104		Sviyambalu 151	
Mivala ya mujeke wa tiku dra Musambisi 10		Kulera ni kutsala letela y, Y 60		Mpfuxeto wa maletela ng, Ng, c, C, b, B 106		Kulera ni kutsala letela pf, Pf 154	
Wutivi ra rikarhi 11		Mpfuxeto wa maletela r, R, rh, Rh, y, Y 62		Mpfuxeto wa xigava Muganga 107		Mpfuxeto wa maletela kh, Kh, pf, Pf 156	
Kulera ni kutsala 12		Mpfuxeto wa makarhi ka xigava njangu 63		Svitiketio ni tindela ta svone 110		Mpfuxeto wa xigava Miri ni Wutomi 157	
2 Xikolwe		Makhanelelo ni vapisele, vana ni vamakawu na kutirhiswa svipfala mavito 66		Mintirhu yodondrelwa 111		Kutibasopa ka tinghozi ta mintini 160	
Tindhawu ta xikolwe 21		Mahanyelo njangwini 67		5 Ntumbuluku		Kutibasopa ka lesivi sivangaka tinghozi 161	
Vatirhi va xikolwe ni vajondzi: 21		Kulera ni kutsala letela g, G 68		Kulera ni kutsala letela sv, Sv 114		Kutivonela xitarawini 161	
Kulera ni kutsala letela n, N 20		Kulera ni kutsala letela t, T 70		Kulera ni kutsala letela d, D 116		7 Mimpfuxeto	
Kulera ni kutsala letela a, A 24		Mpfuxeto wa maletela g, G, t, T 72		Mpfuxeto wa maletela sv, Sv, d, D 118		Mpfuxeto wa maletela h, h 164	
Mintirhu ya vatirhi va xikolwe ni vajondzi: 26		Wupfunana 73		Sviluyu 119		Mpfuxeto wa maletela v, s, g, w, ni rh 165	
Mahanyela manene xizhikweni 27		Kulera ni kutsala letela v, V 74		Svilharhi sva nhova 119		Mpfuxeto wa maletela x, c, ny, ni ng 166	
Kulera ni kutsala letela k, K 28		Kulera ni kutsala letela s, S 76		Kulera ni kutsala letela mb, Mb 120		Mpfuxeto wa maletela q, ni j 167	
Kulera ni kutsala letela l, L 30		Mpfuxeto wa maletela v, V, x, S 78		Kulera ni kutsala letela z, Z 122		Mpfuxeto wa maletela nt, hi, ts, ni kh 168	
Mpfuxeto wa maletela l, l, K, K 32		Tindhawu ta yindlu 79		Mpfuxeto wa maletela mb, Mb, z, Z 124		Mpfuxeto wa maletela mb, pf, hi, kh 167	
Wubasosi ni wuzongisi ra xikolwe 33		Kulera ni kutsala letela p, P 80		Wudringisieli ta mabuku 125		Mpfuxeto wa maletela mb, pf, hi, kh 170	
Kulera ni kutsala letela m, M 34				Kulera ni kutsala letela q, Q 126		Kwaduro dra mapeletwana 174	
Kulera ni kutsala letela e, E 36				Minkarhi ya sviyendli 128			
Mpfuxeto wa maletela m, M, e, E 38							
Mpfuxeto wa xigava xikolwe 39							
Minkama ya sviyenci 40							
Sviga sva silu 41							

(ENDNOTES)

- This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj no.2016-05776, 'Voicing Participation:Linguistic Citizenship beyond Educational Policy'
- Endereço agradecimentos especiais ao Professor Christopher Stroud e ao Professor Feliciano Chibutane, pela oportunidade que me concederam de integrar, como assistente, no projecto "Voicing participation". Agradeço também ao Professor Chibutane pelos reparos, encaminhamento e direcionamento no acto da redacção do

presente artigo. Os agradecimentos são extensivos ao Silvestre, Domingos e à Laurinda (colegas no projecto) e a todos os actores envolvidos nesta pesquisa.

- A *United States AID (USAID)*, através da *Creactive International*, apoia o MINEDH na produção de livros escolares em duas províncias do Norte de Moçambique (Nampula e Zambézia), em Emakhuwa, Elomwe e Echuwabu. Por seu turno, a *Japanese International Cooperation Agency (JICA)* apoia na produção de manuais de Ciências Naturais e Matemática em língua portuguesa.