

Multilingual Margins

A journal of multilingualism from the periphery

Volume 7

Issue 1

July 2020

EDITORS

CHRISTOPHER STROUD
University of the Western Cape
South Africa

QUENTIN WILLIAMS
University of the Western Cape
South Africa

Guest editor

FELICIANO CHIMBUTANE
Universidade Eduardo Mondlane

Grassroots participation and agency in bilingual education processes in Mozambique FELICIANO CHIMBUTANE	2
Educação bilingue em Moçambique e o empoderamento comunitário SILVESTRE S. CUMBANE	11
A educação bilingue e o construtivismo sócio-cultural em contexto de ensino-aprendizagem em L1: Um estudo de caso das EPC de Museveni, Tandara e Maxavelene DOMINGOS FILIPE MACHALELE	30
Produção do livro escolar em línguas africanas: o caso da ADPP-Moçambique VASCO MAGONA	48
Making absences present: Language policy from below CAROLINE KERFOOT	69
Book review: "The semiotics of new spaces – Linguaging and literacy practices in one South African Township" by Charlyn Dyers FRIEDA COETZEE	77
Book review: PhD dissertation "Talking in and out of place: ethnographic reflections on language, place, and (un)belonging in Limburg, the Netherlands" by Lotte Thissen CHARNÉ PRETORIUS	82

Grassroots participation and agency in bilingual education processes in Mozambique¹

Feliciano Chimbutane

Universidade Eduardo Mondlane

INTRODUCTION

The intention of this introduction to this special issue is to give the context within which the three articles in the issue were born and foreground the main themes emerging from the discussions offered in each of them.

This special issue calls attention to the need and importance of community participation and agency in the conception, interpretation and implementation of mother-tongue based bilingual education (MTBBE) programmes. While approaching the same topic from different angles, one of the common arguments underlining the three articles is that community participation and agency is not only a necessary condition for success of bilingual education based on minoritized languages but also a powerful manifestation of community pride, empowerment and emancipation. This is particularly relevant in post-colonial contexts such as Mozambique whereby local knowledges, languages and their speakers have been marginalized under the Western and North Atlantic colonial narratives of modernity and progress. Although the critical reflections offered in this special issue take into account

language policy and planning activities located in a specific Mozambican setting, that of Maputo province, they are also relevant to other similar post-colonial settings.

The three articles we have brought together in this special issue are part of the outputs of the project “Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy”. The project targeted 5 rural primary schools and respective communities in Matutuine and Manhiça, two districts of Maputo province, Mozambique, between 2017 and 2019. Participants comprised primary school teachers, school managers, pupils, parents and caregivers, language specialists, teacher trainers and government policy makers. All teachers had received pre-service training as primary school teachers. However, they only got acquitted to bilingual teaching through in-service training initiatives which often took 2 to 3 weeks. That is why teaching in the bilingual programme was a challenge to most of them. Parents were mainly peasants and illiterate. Only a few could speak Portuguese. That is why interaction with this group of participants was always in local languages – Xichangana and Xirhonga. Data was mainly gathered through individual interviews, focus

group discussions, personal narratives of stakeholders and observations of classroom practices.

Assuming that the interpretative frame often generates layers of (potential) meanings that may be outside of the awareness of the participant, the project team engaged with the participants subsequent to transcription and preliminary interpretation in order to faithfully represent a diversity of voice (including contradiction) in the analyses. This was done through debriefings with relevant participants and brainstorming workshops after preliminary transcription and thematic analysis of narrative data. This procedure helped the research team to gain new insights from the participants as well as gauge and ensure their representativeness in the study.

Relevant to the focus of this special issue, the project aimed at understanding and explaining how local stakeholders in Mozambique insert their understandings of language into (local) socio-political and economic framings and how different actors situated at different levels of the social structure collaborate in creation, interpretation and implementation of bilingual education policy. Special attention was devoted to community engagement and participation, the focus of this special issue.

This project is, in part, a response to the current calls within the academy and across the world for a process of decolonization of views and practices on knowledge production, validation and transmission. Building on the poststructuralist assumption that all thinking is located and positioned, this project underscored the view that the production and transmission of knowledge in the Global South follows its own circuits (Medina, 2014), hence the need to interrogate to what extent

bilingual education in Mozambique has been a site for production, legitimation and transmission of specific forms of knowledge and how local actors have been engaged and participate in these processes. The project also drew on the poststructuralist view of language (and also multilingualism) as social practice (Heller, 2007), which, among other things, entails that rather than neutral and autonomous code, language is one of the means that speakers of any society use to regulate and reproduce that society, to order and control it and transmit it to future generations. This explains the project interest in unveiling how communities understand and respond to the relationship between language/language policies and socio-political and economic processes.

Theoretically, the project sought to engage with and expand the notion of linguistic citizenship, a decolonial concept that interrogates alternative ways of engaging with the 'state' through creating audibility of other voices (e.g., Stroud, 2001, 2015). This notion helps to unveil language related social injustices and seeks to "...promote a *diversity of voice* and contribute to a *mutuality and reciprocity* of engagement across difference" (Stroud, 2015: 20, italics in original). Within this framework, community participation and agency in bilingual education processes is understood as an instance of linguistic citizenship.

The three authors of the articles in this special issue were assistant researchers in the "Voicing participation project", which also had a capacity building component as one of its purposes. Considering this purpose, these articles can be taken as part of the outcomes of the project.

APPROACHES TO LANGUAGE POLICY AND COMMUNITY ENGAGEMENT IN IMPLEMENTATION OF BILINGUAL EDUCATION

Multi-layered approaches to language policy and planning and grassroots agency

When language planning was constituted as a research field in the early 1960s and until the late 1980s, it focused on the study of state language activities aiming at regulating the use of language(s) in a given society. The emergence of the field occurred in the context of nation-state building processes following the end of colonialism, when linguistic homogeneity was perceived as a *sine qua non* condition for the formation of harmonious, modern and progressist states (e.g., Ricento, 2000; Liddicoat & Baldauf, 2008). Following positivistic, technicist approaches, language policy and planning was “meant to influence, if not change, ways of speaking or literacy practices within a society” (Baldauf, 2008:18).

However, since the 1990s, language policy and planning scholarship has taken more critical and multi-layered approaches. Researchers following these approaches assume that language policy and planning are ideologically motivated processes (Ricento, 2000; Blommaert, 2013) which occur at different layers, levels or scales of social and institutional life (Kaplan & Baldauf, 1997; Ricento & Hornberger, 1996; Hornberger & Johnson, 2007; Blommaert, 2007).

Another characteristic that distinguishes critical, poststructuralist approaches to language policy and planning from earlier positivistic approaches is the importance accorded to

human agency (e.g., Ricento & Hornberger, 1996; Ricento, 2000). Accordingly, there is special consideration for the role that individuals and collectivities play in language use, in shaping attitudes and in policy making and implementation (Ó Laoire et al., 2011), thus highlighting the importance of bottom-up or grassroots language policy and planning activities (e.g., Alexander, 1992; Ricento & Hornberger, 1996; Baldauf, 2008). In line with these approaches, local actors are perceived as agents that contribute to responding to local linguistic demands, thus playing a transformative role in language policy and planning. These approaches presuppose that, contrary to the traditional top-down view of language planning, agency does not solely reside at the state level, but at different levels of planning process, and that agentive work at one level can influence language policy and planning at other levels.

It is within this analytical framework that the three authors in this special issue seek to linking language policy creation, interpretation and appropriation² with social, cultural, political and economic forces operating at different layers of social and institutional life. This is the spirit of critical, interpretative approaches to bi/multilingualism and bi/multilingual education (e.g., Heller, 2007; Martin-Jones, 2007).

Community participation and success of MTBBE

In a SIDA funded desk-top evaluation of factors influencing successful MTBBE in the Global South, Stroud (2002) found that successful programs exhibited a number of core characteristics, all involving a mosaic of interlinked, active community participation, agency and ownership at all levels of the planning and implementation process (see also

Stroud, 2012). Based on these findings, Stroud (2002) suggests twelve principles that can serve as inputs to mould the form and context of empowering bi/multilingual education and ensure successful implementation.

Three of such principles are particularly relevant to the focus of this special issue: “Community *control or ownership* of bilingual education programmes, and local inputs into, and *community management* of, the bilingual programme should be maximized” (Principle 1, italics in original, p.53); “Language cultivation should be conducted from grassroots perspective and be a central strategy of political empowerment for the community” (Principle 4, p.57); and “Production of materials should be decentralized to the language communities as much as possible” (Principle 4, p.65).

These and other principles suggested in Stroud (2002) underscore the view that bilingual education based on local languages contributes or should contribute to both a representation of community identity on community terms, as well as linking language issues to issues of economy and material redistribution and political participation, as highlighted through the notion of linguistic citizenship (cf. Stroud 2001, 2018).

These principles are in tune with the view that decolonial education should involve “...opening up the possibilities of teaching and learning subaltern knowledges positioned on the margins or borders of modernity” (Mignolo, 2007: 455). This leads to cross-fertilisation between local and pluriversal knowledges and contributes to empower vulnerable and marginalized communities. This view brings us to the concept of funds of knowledge, a concept regarding parents’ and communities’ role in educational

change and school improvement (Moll, 1992; Moll et al., 1992). Funds of knowledge refers to “...historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well-being” (Moll et al., 1992: 133). This concept is based on the assumption that the “student’s community represents a resource of enormous importance for educational change and improvement” (Moll, 1992: 21).

The authors in this special issue use the principles and concepts discussed in this section as lens to understanding and explaining community participation and agency in bilingual education policy creation, interpretation and appropriation.

CONTRIBUTIONS TO THIS SPECIAL ISSUE

The sole use of former colonial languages as the languages of education in post-colonial contexts has been regarded as the main factor of students’ failure and school-community gap (e.g., Bamgbose, 2000). This is because in most post-colonial countries such as Mozambique, the majority of the population do not speak or hardly speak these languages, which represent a barrier to communication in formal settings, including in education. In contexts like these, the adoption of MTBBE has been viewed as the way to reverse this constraining scenario. However, research and practice has shown that, although necessary, the adoption of minoritized languages as media of education is not enough to counteract communication and pedagogical constraints posed by the use of former colonial languages (Bamgbose, 2000; Stroud, 2002; Chimbutane, 2011; Ouane & Glanz, 2011). There is also a

need to change colonial mentalities and practices, including the authoritative nature of educational practices, and the tendency to marginalize local languages, knowledges and their speakers.

The three articles in this special issue illustrate quite well the observation that the use of local languages in education is not a sufficient condition to enhance students' learning and community participation and agency in education. As a matter of fact, the three authors show that, despite some progress made when compared to the period before the 1990's in Mozambique, education stakeholders, including teachers and parents, are still questioning the effectiveness and value of a form of bilingual education based on historically minoritized African languages and still regard Western, North Atlantic knowledge, but not local forms of knowledge, as the legitimate knowledge to be imparted to new generations through formal education.

Silvestre Cumbane uses the concepts of linguistic citizenship and funds of knowledge to discuss communities' participating in the planning and provision of bilingual education. Cumbane found that communities have little participation and agency in the teaching and learning processes but considerable participation in building and maintenance of school infrastructures. Related to this finding, Cumbane argues that the school and its knowledge continue to be overvalued to the detriment of the communities and their knowledge. Silvestre Cumbane concludes that in the sites studied bilingual education is still not substantially contributing to empower local communities, given that as in the colonial times they continue to be on the borders of teaching and learning processes. However, drawing on other studies, Cumbane

acknowledges that there are indications that bilingual education is a platform for (re)distribution of power between schools and communities. As illustrative examples of signs that can lead to (re)distribution of power, he points to the mutual understanding that communities have valid knowledge that can be shared with schools and the acknowledgement by schools that the use of local languages contributes to mind the gap between them and the communities.

Domingos Machalele draws on Vygotsky's social constructivism (e.g. Vygotsky, 1978) and on the concept of funds of knowledge to explore pedagogical and communicative practices in bilingual education classrooms. Departing from the analysis of the principle that the school is more "an agent of transformation, than (...) a means of transmitting knowledge" (INDE /MINED, 2003:9), as stated in the bilingual education guidelines in Mozambique, Machalele investigates to what extent bilingual education classrooms are sites for negotiation and co-construction of knowledge and exploration of funds of knowledge. Machalele found that there are mainly two types of teachers in the sites investigated: those who use and promote socio-constructivist approaches to teaching and learning, for example acting as facilitators of students' self-learning, and promote the exploration of funds of knowledge, allowing the link between home/community and school knowledge; and those who only seldom use these dialogic and student-centred methodologies. Domingos Machalele concludes that the use of the students' mother tongues enhances the application of socio-constructivist pedagogies in bilingual education. However, he also states that despite the progress made, bilingual education teachers are still not maximizing the advantages of using students' mother tongues as media

of learning and teaching. Machalele suggests that the school must adopt policies that allow students to construct their own knowledge, negotiating what they learn and relating school contents to their socio-cultural contexts.

Vasco Magona draws on decolonial constructs, including the notion of linguistic citizenship, to discuss community participation and adequacy of models, procedures and practices adopted by ADPP-Mozambique³ in the production of the textbooks in African languages. Magona found that despite differences in terms of models, procedures and practices adopted by ADPP-Mozambique and by the Ministry of Education and Human Development (MINEDH), in both cases there is a lack of community participation in the production of textbooks. Magona argues that this discriminatory approach does not allow the representation of communities' voices and identities in the textbooks, important conditions for their empowerment (Stroud, 2002). Based on his analysis, Vasco Magona suggests that developers of teaching and learning materials in African languages should allow the participation of local communities in the different production stages, including conception, terminology development, selection of relevant local knowledges and edition of the materials produced.

As summarised above, the articles in this special issue show that despite some positive signs observed in the sites studied, community participation and agency is still very limited and classroom communicative and pedagogical practices still represent some continuity of practices adopted in monolingual classrooms in Portuguese. These findings led the authors to conclude that the bilingual education programme is yet to maximize the advantages of using local languages

in education, the languages that the communities know best.

The weak forms of community participation and agency observed in these studies contrast with the strong involvement reported in other studies in relation to other provinces of Mozambique, in particular Cabo Delgado and Niassa (Veloso, 2012) and Gaza (Chimbutane, 2011; 2018a, b). Community engagement in these provinces was facilitated by the philosophies adopted by two national NGOs that led the implementation of the programme in these regions – *Associação Progresso* [Association Progresso] and *Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica – Laboratório* [Basic Education Development Unit - Laboratory] (UDEBA-LAB).

Progresso was involved in the implementation of bilingual education in the provinces of Cabo Delgado and Niassa from 2002 to 2012 and UDEBA-LAB was the implementer of bilingual education in selected schools in Gaza province from 2006 to 2011. These NGOs not only contributed to capacity building and corpus planning activities but also pushed the official bilingual education agenda forward. One of the remarkable characteristics of these two NGOs was that they engaged communities in the production of teaching and learning materials, in particular in the development of terminology in local languages.

The open environment created, at least in part, by these implementors may explain why in the concerned regions there were relevant examples of linguistic citizenship, with communities influencing decision-making on language education matters. Veloso (2012) shows how Mwani and Makonde communities in Cabo Delgado contested aspects

of the standardized orthographies of their languages used in local bilingual education schools. The disputes were eventually resolved through negotiations involving local communities, local education authorities, linguists and Progresso. Chimbutane (2011) also reports on community actions to replace a variety of Xichangana that was used in schools in Gaza, assumed to be a South African variety. Also in this case, community intervention led education authorities to abandon the rejected variety and adopt one that the locals identified themselves with. Chimbutane (2018a) analysed these and other actions as examples of exercise of linguistic citizenship.

The research results reported in relation to Maputo province, on one hand, and Cabo Delgado, Niassa and Gaza provinces, on the other, seem to indicate that community engagement in bilingual education in Mozambique has different manifestations depending on the philosophies that NGOs or Aid agencies implementing the programme adopt in a given locale. Progresso and UDEBA-LAB were more oriented to community engagement in their activities, whereas ADPP-Mozambique was not. In fact, while Progresso and UDEBA-LAB were committed to the implementation of bilingual education in its broad sense, ADPP-Mozambique was more interested in the development of early grade literacy in local languages. In fact, the intervention of ADPP-Mozambique (2017-2019) in the implementation of bilingual education was just a small component of a larger programme called “Food for Knowledge”, which not only targeted bilingual education schools but also monolingual schools in Portuguese. This analysis suggests that different agendas may prompt or constrain the engagement of local communities in

bilingual education policy creation, interpretation and appropriation.

The findings and analysis offered in the three articles in this special issue suggest a call of more dialogic and multivocal environment in bilingual education in Mozambique, a dialogue that should enhance negotiation of knowledge in classrooms and help to mind the gap between schools and communities. In this ever hybrid, pluriversal environment that characterizes the world, the suggested dialogue should lead to the transformation of bilingual education schools into settings where the so-called ‘universal’ and local knowledges meet and cross-fertilise and where students learn to (re)appreciate and (re)value their heritage languages and cultures. In fact, the results on community participation and agency reported in the three articles on Maputo province and in those on Cabo Delgado, Niassa and Gaza, as mentioned above, indicate that there is some evidence of linguistic citizenship in Mozambique. However, the structures available for engagement with institutions and their actors are not yet sufficiently attuned to the emergent voices and agencies. This suggests that, in addition to the current ‘enabling’ legislation and policies in Mozambique, there is a need to transform the current institutional structures in order to nurture linguistic citizenship and decolonial multilingualisms. In this regard, transformations within bilingual education have the potential to trigger transformations in other societal domains.

It is within this dialogic and multivocal ethos that one of the purposes of the “Voicing participation project” was to build a network of scholars in the geopolitical North and South around alternative practices and policies to the import of Northern models and

expertise for mother-tongue based multilingual education. This network has been established and the dialogue is underway. Drawing on the results of this project, a new project involving local and international stakeholders, including teachers, school managers, parents and researchers, is now exploring ways to promote a crosscutting community engagement in bilingual education in Mozambique, assumed to be one of the conditions for successful bilingual education provision (e.g., Stroud, 2002). The hope, then, is that networks, studies and action research initiatives such as the ones referred to in this introduction should contribute to open up a new perspective on language education as emanating out of 'spaces of dialogue and collaboration' (Walsh, 2012).

(ENDNOTE)

1. This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj no.2016-05776, 'Voicing Participation:Linguistic Citizenship beyond Educational Policy'
2. Following Johnson (2009), we assume that the term 'appropriation' covers a range of possibilities, not just compliance or acceptance but also adaptation and recasting of language policies.
3. ADPP stands for *Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo*/Development Aid from People to People. ADPP-Mozambique is a Mozambican NGO of Danish origin. In partnership with central and local education authorities, ADDP-Mozambique was involved in the implementation of bilingual education in selected schools from Maputo Province between 2017 and 2019.

REFERENCES

Alexander, N. 1992. Language planning from below. In R. Herbert (Ed.) *Language and society in Africa. The theory and practice of sociolinguistics*. Johannesburg: Witswatersrand University Press, pp. 143–150.

- Bamgbose, A. 2000. *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Hamburg: Lit Verlag Munster.
- Blommaert, J. 2013. Policy, policing and the ecology of social norms: Ethnographic monitoring revisited. *International Journal of the Sociology of Language*, 219: 123–140.
- Blommaert, J. 2007. Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, 4 (1): 1–19.
- Chimbutane, F. 2018a. Education and citizenship in Mozambique: Colonial and postcolonial perspectives. In L. Lim, C. Stroud & L. Wee (Eds.) *The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 98–119.
- Chimbutane, F. 2018b. Micro language planning and agency in the context of bilingual education provision in Mozambique. In J. Bouchard & G. P. Glasgow (Eds.) *Agency in language policy and planning*. New York / London: Routledge, pp. 77–99.
- Chimbutane, F. 2011. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Heller, M. (Ed.) 2007. *Bilingualism: A social approach*. London: Palgrave.
- Hornberger, N.H. & Johnson, D.C. 2007. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education. *TESOL Quarterly*, 41 (3): 509–532.
- Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. Jr. 1997. *Language planning from practice to theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M. 2007. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In M. Heller (Ed.) *Bilingualism: A social approach*. London: Palgrave, pp. 161–182.
- Medina, L. R. 2014. *Centres and peripheries in knowledge production*. New York / Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mignolo, W. 2007. DELINKING: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, 21 (2/3): 449–514.
- Moll, L.C. 1992. Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent

- trends. *Educational Researcher*, 21 (2): 20–24.
- 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.
- Ó Laoire, M., Rigg, C., & Georgiou, V. 2011. Subaltern agency and language education policy: Implementing a language policy for on the ground. *Apples - Applied Language Studies*, 5 (3): 19–32.
- Ouane, A., & Glanz, C. 2011. *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor – A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Ricento, T. 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4 (2): 196–213.
- Ricento, T. & Hornberger, N.H. 1996. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30 (3): 401–427.
- Stroud, C. 2015. Linguistic citizenship as utopia. *Multilingual Margins*, 2 (2): 20–37.
- Stroud, C. 2012. Princípios de empoderamento através da educação bilingue. In F. Chimbutane & C. Stroud (Orgs.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 221–248.
- Stroud, C. 2002. *Towards a policy for bilingual education in developing countries*. Stockholm: SIDA, Education Division.
- 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.
- Veloso, M.T. 2012. A experiência da Associação Progresso na produção de materiais em línguas moçambicanas. In F. Chimbutane & C. Stroud (Orgs.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 171–206.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Walsh, C. 2012. “Other” knowledges, “Other” critiques: Reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the “Other” America. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3): 11–27.

Educação bilingue em Moçambique e o empoderamento comunitário¹

Silvestre S. Cumbane

Universidade Eduardo Mondlane

Correspondence to: silcumbane.cs@gmail.com

ABSTRACT

In this article I explore the relationship between language, education and community. Based on the concepts of linguistic citizenship and funds of knowledge, I analyse education for citizenship in Mozambique, specifically the empowerment of communities and their knowledge in bilingual education as one of the impacts of the ideological and political orientations that govern the recent educational reform in Mozambique. Combining Linguistic Ethnography and Discourse Analysis, I discuss to what extent bilingual education in Mozambique allows communities to participate as active agents in education.

This study is part of a larger ethnography research implemented 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 ADPP-Mozambique.

The study found that (i) communities have little participation and agency in the teaching and learning process, (ii) the school and its knowledge continue to be overvalued to the detriment of the communities and their knowledge.

Keywords: bilingual education, community empowerment, funds of knowledge, linguistic citizenship

RESUMO

Neste artigo, exploramos a relação entre língua, educação e comunidade. Baseando-nos em conceitos de cidadania linguística e fundos de conhecimento, analisamos a educação para cidadania em Moçambique, especialmente o empoderamento das comunidades e os seus conhecimentos na educação bilingue, como um dos impactos das orientações ideológicas e políticas vigentes na actual reforma educacional em Moçambique. Assim, combinando a Etnografia Linguística e Análise de Discurso, procuramos saber até que ponto a educação bilingue permite a participação das comunidades como agentes activos na educação.

Este estudo é parte de uma pesquisa etnográfica maior implementada em 5 escolas primárias rurais dos distritos de Matutuine e Manhiça na província de Maputo.

A pesquisa envolveu 35 professores, 5 gestores de escolas, 6 grupos focais com encarregados de educação e outros membros das comunidades e 2 representantes da ADPP-Moçambique.

O estudo concluiu que (i) as comunidades têm pouca participação como agentes activos no processo de ensino-aprendizagem, (ii) a escola e seu conhecimento são sobrevalorizados em detrimento da comunidade e seus conhecimentos.

Palavras-chave: educação bilingue, empoderamento comunitário, fundos de conhecimento, cidadania linguística

INTRODUÇÃO

A história da educação para cidadania em Moçambique interliga-se com as ideologias políticas que dominam em cada período, ainda que nem sempre o abandono de um sistema político seja consistente com a reforma educacional. Desde os finais dos anos 80 e princípios dos anos 90, Moçambique abandonou o sistema político socialista de orientação Marxista-Leninista adoptado logo após a independência nacional e adoptou um sistema democrático e com orientações liberais (cf. Humbane, 2015; Chimbutane, 2018). Desta forma, o país também mudou do discurso monolítico (monolinguismo, monoculturalismo, monopartidarismo, etc.) para discursos universalistas (multilinguismo, multiculturalismo e multipartidarismo) (cf. Chimbutane, 2018).

Uma das consequências desta transição foi a introdução das línguas locais na educação em 2003 (cf. INDE/MINED, 2003) – tornado lei em 2018 (cf. RM, 2018) – o que significa que desde então, o Sistema Nacional de Educação funciona com duas modalidades no ensino primário, nomeadamente, a modalidade monolinguê em Português e a modalidade bilingue numa língua local e em Português. Contudo, apesar de se ter feito a transição de uma orientação política autoritária para uma

democrática, ainda prevalecem algumas práticas da era do socialismo em todos os níveis e na educação em particular, como é o caso de autoritarismo do governo, o silenciamento de vozes críticas, etc. (cf. Chimbutane, 2018).

Considerando a fase actual, em que se fala do pluralismo/universalismo na educação, em particular, e da ideia de que o ensino bilingue abre espaço para uma maior participação dos pais e encarregados de educação como agentes activos da educação (Stroud, 2012; Chimbutane, 2015), procuramos entender até que ponto a educação bilingue em Moçambique permite maior participação da comunidade na educação formal. Para o efeito, combinamos a Etnografia Linguística e a Análise de Discurso (cf. Chimbutane, 2009) para a análise e interpretação de dados. Importa salientar que os dados aqui apresentados e analisados são parte do projecto de pesquisa “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*”, realizado conjuntamente por investigadores da Universidade de Estocolmo e Universidade Eduardo Mondlane. O projecto foi implementado em 5 Escolas Primárias Completas (EPCs) da província de Maputo, nomeadamente EPC de Musevene, EPC de Tandara, EPC de Matemene (no distrito de Matutuine), EPC de Xamisava e EPC de Maxavelene (no distrito de Manhica), nomes fictícios²,

e incluiu a ADPP-Moçambique³. Um dos objectivos do projecto era captar as percepções da escola e da comunidade sobre o empoderamento comunitário.

Este artigo compreende cinco secções principais. A primeira secção é a introdução. Na segunda secção, discutimos os conceitos de empoderamento comunitário, cidadania linguística e fundos de conhecimento. Na terceira e quarta secções, analisamos as percepções da escola sobre a participação da comunidade e as percepções da comunidade sobre a sua participação na educação dos seus filhos. Na última secção, apresentamos as notas finais.

CONCEPTUALIZAÇÃO

Empoderamento comunitário

O termo empoderamento é um dos mais discutidos actualmente em várias áreas (como em política, economia, saúde e educação), quer como ideologia, abordagem do pós-modernismo, movimento e processo, quer como resultado (cf. Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997; Alsop & Heisohn, 2005). Entretanto, numa ou noutra perspectiva, o termo empoderamento é usado em referência à busca e/ou partilha do poder e/ou da autonomia diante de uma situação real num contexto definido.

De acordo com Ruechakul et al. (2015), empoderamento é:

“(…) um processo contínuo intencional, centrado na comunidade, envolvendo respeito mútuo, reflexão crítica, carinho, participação do grupo, através do qual as pessoas que não têm a mesma parcela dos recursos valiosos obtêm maior acesso e controle sobre esses recursos; ou um processo pelo qual as pessoas ganham controlo sobre suas próprias vidas, participação

na vida de sua comunidade e uma compreensão crítica de seu ambiente”(p.66).

Desta definição, pode-se entender o empoderamento como um processo que evolue todas as classes sociais da comunidade na reflexão sobre a distribuição de poder e de recursos, cujo objectivo é dar poder à classe subordinada assim como autocontrole da sua vida e participação nos assuntos da comunidade. Ou seja, trata-se de uma “transferência” de poder da classe subordinante para a subordinada. Entretanto, algumas realidades parecem negar a aplicação desta definição, como é o caso dos países outrora colonizados, onde houve a “transferência” de poder do colono para os nacionalistas durante as independências nacionais. Por exemplo, Chimbutane (2017), em referência a Myers-Scotton (1993) e Bokamba (2011), ao analisar a política linguística adoptada logo após as independências africanas, nota que, ao adoptarem a perspectiva de “elite closure”, os governos que assumiram o poder deram continuidade ao *status quo* do colonialismo ao limitar acesso à partilha de poder aos grupos não pertencentes às elites. Isto mostra que a transferência de poder, no lugar de resolver a disparidade na distribuição de poder dentro de uma comunidade, pode levar à criação de novas elites que preservam a mesma ideologia ou pode ser apenas uma declaração sem aplicação.

Portanto, considerando a definição de Ruechakul et al. (2015), vamos definir empoderamento como um processo de redistribuição de poder nas relações interpessoais e institucionais dentro da comunidade. Tendo como base o princípio de que as pessoas têm capacidades e habilidades para participar na identificação e resolução

de problemas sociais em todos os níveis, faltando-lhes oportunidades para demonstrar o seu potencial (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997), no empoderamento busca-se a participação activa de todas as classes sociais na tomada de decisões individuais e colectivas e no controle dos recursos valiosos da comunidade, com vista a trazer mudanças para a comunidade. Com esta definição, chama-se à consciência a responsabilidade de todos os membros da comunidade na resolução de problemas individuais e colectivos, como se defende em *ubuntu* (cf. Xaba, 2015). Definida como filosofia africana dos povos bantu (região subsaariana), *ubuntu* expressa a essência da percepção destes povos sobre a humanidade e a forma de se relacionar com o “outro”. A percepção destes povos sobre a humanidade (os que ainda não deram a alma ao capitalismo) é de que “uma pessoa só é pessoa por causa das pessoas” (cf. Murove, 2014; Xaba, 2015; Etieyibo, 2017). Este princípio inclui, dentre várias, a ideia de partilha de responsabilidades como, por exemplo, de educar as crianças (entende-se que “a criança do outro é minha criança. Por isso, é minha e nossa responsabilidade educar toda a criança”). Desta forma, a escola, os alunos, os pais e encarregados de educação e a comunidade, em geral, podem ser vistos como actores indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de empoderamento compreende várias componentes, como a cognitiva, a psicológica e a política (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997). Na componente cognitiva, o empoderamento é visto como um processo individual que implica o auto-reconhecimento das posições sociais. Neste caso, o indivíduo

precisa entender que se encontra numa posição desfavorecida e regido por certos padrões culturais, sociais e até legais que condicionam a sua dependência à família e à sociedade, em geral. No entanto, mais do que ter este entendimento, o indivíduo precisa ter, também, necessidade de tomar suas próprias decisões, que podem ir contra as expectativas culturais e sociais consolidadas (cf. Stromquist, 1995). Ou seja, nesta componente, o empoderamento significa que a pessoa deve conhecer amplamente o meio em que vive (o que se espera de si) e as suas qualidades individuais.

Quanto à componente psicológica, o processo de empoderamento tem a ver com o “desenvolvimento do sentimento de que é possível agir de forma individual e social para melhorar as condições e da crença de que se pode ter sucesso na mudança” (Stromquist, 1995:14). Isto é, depois de a pessoa entender a sua situação social, deve desenvolver um sentimento de que quer reverter esta situação, acreditar na mudança para o melhor e desenvolver a autoconfiança. Por exemplo, para as mulheres socialmente estigmatizadas se empoderarem, é preciso que elas entendam que estão a ser vítimas de construções socioculturais, saberem que têm potencial e acreditarem que a mudança vai trazer-lhes uma situação melhor.

Por fim, a componente política, que representa o último passo para o processo de empoderamento, refere-se à capacidade de analisar política e socialmente o meio em que se encontra assim como a habilidade de organizar e mobilizar pessoas para a mudança social (cf. Stromquist, 1995). Para uma mudança social, como refere Stromquist, o processo de empoderamento deve

envolver a consciência individual (tal como foi dito em relação às primeiras duas componentes) e acções colectivas.

Como se pode notar, as três componentes aqui destacadas apontam para o empoderamento como um processo individual e colectivo, podendo ser analisado quer numa perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima) quer *top-down* (de cima para baixo). Sadan (1997) apresenta uma terceira possibilidade, o empoderar práticas profissionais. Importa aqui discutir sobre empoderamento como um processo colectivo, uma vez que o nosso foco é empoderamento comunitário na educação em Moçambique, baseado no uso das línguas locais.

Cidadania linguística

A noção de cidadania linguística (*“linguistic citizenship”*) surge como uma contestação ao conceito de “direito linguístico” (*“language right”*). Segundo Stroud (2001), a noção de direito linguístico é selectiva e discriminatória e de natureza divisionista pois, define certo tipo de tratamento para um grupo linguístico específico – o de menor estatuto. Definições sobre direito linguístico são baseadas simplesmente em afirmações como “reconhecimento de desigualdades culturais, identitárias ou de valores da colectividade em questão” (Stroud, 2001: 344). Por exemplo, é neste contexto que se encaixa a resposta do governo moçambicano face à diversidade linguística do país e à consequente desvalorização das línguas bantu (cf. RM, 1990, Artigo 9).

Nesta linha, cidadania linguística surgiu como “uma tentativa de englobar assuntos linguísticos no conceito de cidadania bem como diversificar o seu significado no sentido de [englobar a definição de pertença, igual protecção na lei, direitos iguais no emprego,

acesso a serviços sociais e educação]” (Stroud, 2001:346). Ou seja, a resolução das desigualdades sociais não é feita na base de “afirmação”, mas sim na base de “transformação”, o que significa, “desconstruir a prévia desvalorização identitária da colectividade estigmatizada e resolver o problema numa distribuição equitativa” (Stroud, 2001: 344). Neste caso, no lugar de afirmar, por exemplo, que “o Estado valoriza as línguas nacionais” (cf. RM, 1990, Artigo 9), podia-se definir estatuto para estas línguas, tal como se fez com o Português em Moçambique, e, em seguida, promover actividades para empoderar os seus falantes, como, por exemplo, a alfabetização de adultos, promoção de produções literárias, implementação da educação bilingue no Ensino Secundário Geral, etc.

No entanto, o conceito de cidadania linguística não se limita à abordagem *top-down*, como sugere o exemplo acima apresentado. Como apresenta Stroud (2015), este conceito traz “novas formas de pensar nas complexidades e subtilezas da língua e do multilinguismo para desenvolver iniciativas e respostas mais abrangentes e inclusivas na participação do exercício da cidadania” (p.24), pois reconhece-se o valor das várias formas de participação individual e colectiva, através do uso da língua materna na luta contra injustiças em todos os níveis dentro da sociedade. Neste caso, aborda-se práticas linguísticas no exercício da cidadania também numa perspectiva *bottom-up*, onde, a partir de práticas individuais e em grupos, se capta a multiplicidade de vozes que se manifestam de variadas formas na busca da justiça comum.

Assim, como referem Bock et al. (2019), a cidadania linguística será entendida como uma forma de teorizar como a língua e o multilinguismo

abrem, ou impedem, oportunidades de manifestação da voz do falante e como as práticas são formativas nas subjectividades políticas e individuais.

Portanto, tendo em conta a noção de cidadania linguística, procuramos entender até que ponto os diferentes actores envolvidos nas práticas sociais ligadas à educação bilingue definem e redistribuem o poder.

Fundos de conhecimento

O conceito de fundos de conhecimento sustenta-se nos princípios de que (i) as pessoas são competentes e têm conhecimentos resultantes das suas experiências de vida, que, por sua vez, são passadas de gerações em gerações (Moll et al., 1992; Riojas-Cortez, 2001; González et al., 2005) e (ii) a comunidade em que os alunos estão inseridos representa um recurso de enorme importância para mudanças educacionais e para o desempenho escolar das crianças (Riojas-Cortez, 2001; Chimbutane, 2015). Assim, fundos de conhecimento são definidos como conhecimentos e habilidades relacionados às origens da família, ocupações e estratégias usadas para se adaptar às várias realidades e as formas de ver o mundo, incluindo valores e crenças locais, estratégias de aprendizagem, valor da educação e o conhecimento da própria língua (cf. Moll et al., 1992; Riojas-Cortez, 2001; González et al., 2005; Chimbutane, 2009; Hedges et al., 2011).

A inclusão dos fundos de conhecimentos na educação tem um impacto directo na comunidade, da qual fazem parte os alunos. Autores como Moll et al. (1992), González et al. (2005) e Chimbutane (2015) apontam que o facto de se usar a língua local na educação abre espaço para maior participação

dos pais na educação como um recurso intelectual que pode ser explorado por meio de trabalhos de casa bem como através da sua participação directa na sala de aulas para partilharem as suas experiências.

Hedges et al. (2011) e Mawere (2015), falando especificamente sobre os alunos, referem que a inclusão dos fundos de conhecimento na educação reforça a autoconfiança dos alunos na escola e pode motivar e reforçar o seu potencial intelectual e interesse ao perceberem que se dá reconhecimento ao que se faz, sabe e diz nas suas comunidades. Assim, tendo em conta que a escola está inserida na comunidade e que já usa as línguas locais como meio de instrução, é importante para nós saber como é que os conhecimentos e habilidades locais são capitalizados dentro e fora da sala de aulas do programa bilingue.

PERCEPÇÕES DA ESCOLA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO

Como se referiu na introdução, o projecto “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*” foi implementado em 5 EPCs de Musevene, Matemene, Tandara, Xamisava e Maxavelene. No entanto, para este artigo, analisamos apenas dados referentes às EPCs de Musevene e Xamisava por serem aquelas com que mais estivemos envolvidos. Das duas escolas, participaram da pesquisa as respectivas Direcções, 16 professores e 4 grupos focais representando as duas comunidades em que as escolas estão inseridas. Na análise, incluímos também uma entrevista com dois representantes da ADPP-Moçambique.

A educação bilingue e a relação entre a escola e a comunidade

Uma das grandes inquietações que se colocam quando o processo de ensino-aprendizagem é numa língua não local é que a escola aparece como ilha dentro da comunidade na qual está inserida, o que dá às comunidades poucas oportunidades de participar como agentes activos da educação (cf. Chimbutane, 2011). Portanto, tratando-se de uma modalidade que usa uma língua local e o Português, que impacto a educação bilingue tem na relação entre a escola e a comunidade? De uma forma geral, a escola aponta para o uso das línguas locais no ensino como um factor que torna a comunidade e a escola próximas uma da outra, criando melhor oportunidade para a cooperação entre elas. Este aspecto é referido por gestores e professores nos dois extractos abaixo:

Extracto 1

“[A educação bilingue] é positiva e para nós é mais benéfica. Estamos mais próximos do aluno. Estamos mais próximos da comunidade através da língua, o que faz com que ela, ao chegar à escola, não tenha limitação em interagir tanto com o professor bem como com a Direcção pelo facto de estarmos a usar esta língua ((referindo-se à língua local)). E também é uma forma dos pais e encarregados participarem também e compreenderem o que a criança faz.” (Gestor Maluzu, EPC de Musevene, 22/06/2019)

Extracto 2

“(…) comentei há bocado que até veio [um encarregado de educação] me parabenizar. Me parabenizou porquê? Porque viu o resultado.

A vantagem daquela modalidade ((referindo-se à modalidade bilingue))... então, essa modalidade foi ponte. Ligou o professor com o encarregado [de educação].” (Professor Arne, EPC de Xamisava, 24/07/2019)

Nos dois extractos acima, em comparação com a modalidade monolingue em Português, ressalta-se a boa qualidade da interacção aluno-professor, aluno-Direcção e aluno-encarregado de educação na educação bilingue. Uma vez que os alunos são membros da comunidade e vivem as duas realidades (da escola e da comunidade), o facto de se usar a língua de casa na escola tira-lhes barreiras na interacção com a escola, de forma geral, e permite-lhes partilhar os assuntos da escola com os pais em casa e com a sua comunidade, no geral. Neste caso, entende-se que o uso das línguas locais na educação permite que os pais interajam com a escola à-vontade e abre-se portas para que eles participem activamente no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo extracto, o professor Arne reporta o caso de um seu aluno da modalidade bilingue que teve bom aproveitamento pedagógico, um facto que agradou o encarregado de educação ao ponto de se aproximar ao professor e felicitá-lo pelo seu trabalho. Neste caso, o uso da língua local na educação, coadjuvado com outros factores, fez com que o aluno alcançasse bons resultados e resultou na aproximação do encarregado ao professor. Assim, a educação bilingue e os seus resultados aparecem como elementos positivos na relação entre a escola e a comunidade e como uma reacção positiva às políticas e práticas linguísticas educacionais, em particular, e nacionais, em geral.

A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento válido na educação

A exclusão das línguas locais em contextos de ensino, para além de isolar a escola da comunidade e a respectiva desvalorização da comunidade na educação, pode incutir nos principais actores da educação a ideia de que o conhecimento local não tem aplicação neste sector (cf. Moses, 2000; González et al., 2005; Chimbutane, 2011). Para a escola, a educação bilingue em Moçambique apresenta a comunidade como possuidora e produtora de conhecimento. Prestemos atenção aos extractos abaixo.

Extracto 3

“(…)Recorremos à comunidade para nos ajudar. Digo isso porquê? Não podem olhar para o professor como ‘sabe-tudo’, mas como alguém que pode ter problemas e precisar de um apoio. Razão pela qual há essa relação escola-comunidade.” (Gestor Ovisse, EPC de Musevene, 22/06/2019)

Extracto 4

“(…) Mas nós temos o campo de produção. É lá onde há maior interacção entre alunos e comunidade na troca de experiências em relação ao trabalho da horta. Daí explicam as suas reais experiências usando a língua local. Então, nós aprendemos com as suas experiências e, em seguida, também apresentamos as técnicas que a escola tem para a produção.” (Gestor Maluzy, EPC de Musevene, 22/06/2019)

Nos dois extractos acima, os gestores reconhecem que a escola e o professor, em

particular, têm suas limitações dentro do processo de ensino-aprendizagem, que só podem ser ultrapassadas recorrendo à comunidade, isto é, a comunidade é vista como parte dos actores da educação com capacidades de trazer soluções para problemas que a escola não consegue resolver.

Embora não se especifique o tipo de dificuldades que apenas a comunidade é que pode resolver nem o tipo de modalidade de ensino em que isso acontece (se se trata de pais e encarregados cujos filhos estão na modalidade bilingue ou monolíngue), nos dois extractos destaca-se: (i) a comunidade como agente da educação que possui conhecimento útil para o ensino e (ii) o papel do uso da língua local durante a troca de experiências entre a escola e comunidade, o que, de certa forma, revela a importância desta língua na relação entre as partes. Porém, embora se reconheça a relevância da comunidade e dos respectivos conhecimentos, é necessário entender como é que a comunidade participa das várias actividades realizadas pela escola no processo de ensino, tendo em conta o recurso às línguas locais.

A participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem

Questionados sobre como é que a escola envolve as comunidades no processo de ensino-aprendizagem e como é que o uso das línguas locais na educação influencia na participação dos encarregados de educação neste processo, os professores e os gestores das escolas apresentaram, de forma geral, duas formas de envolver as comunidades, nomeadamente, directa e indirecta.

A participação directa inclui as reuniões de abertura e finais dos

trimestres, a participação por meio dos Conselhos de Escola e a participação específica em que os professores ou as direcções das escolas chamam o(s) pai(s) e encarregado(s) de educação para a escola, geralmente para a resolução de problemas específicos que envolvam os seus educandos, como é o caso de mau comportamento, pontualidade e assiduidade.

Como se pode notar, estas participações envolvem os pais e encarregados de educação das duas modalidades de ensino e, geralmente, são para a divulgação do aproveitamento dos alunos e discussão sobre vários outros assuntos da vida escolar, incluindo a sensibilização dos pais e encarregados para fazerem o acompanhamento dos seus educandos. Desta forma, é difícil avaliar o processo de empoderamento das comunidades tendo a educação bilingue como a única variável, pois, para além de ser uma participação geral, os temas discutidos são, no geral, mais informativos que debates abertos – é o caso da divulgação dos resultados e das actividades trimestrais ou anuais – onde, em muitos casos, a comunidade é simplesmente receptora. Entretanto, dessas reuniões gerais há que ressaltar a participação da comunidade na preparação da refeição escolar.

Extracto 5:

“Para o lanche de soja, nós temos as voluntárias cozinheiras da comunidade. Então, elas vêm preparar [o lanche] para o 1º turno. Tomam. Depois preparam [o lanche] para o 2º turno. Então, no período de intervalo maior é o momento em que se vai ao lanche. Elas... a comunidade... Elas fazem a escala. Fazem a escala. Então, quem vai... por cada dia tem duas mamas que vêm preparar [o lanche]. Então, elas

vão rodando, rodando, rodando.”
(Gestor Maluzu, EPC de Musevene, 19/07/2018)

Neste extracto, encontramos dois pontos importantes, concretamente, a entrega da comunidade para trabalhos voluntários na vida da escola e a capacidade que ela tem de planificar e gerir as tarefas do trabalho voluntário. Deste facto, apesar de se tratar de uma tarefa que, também, não discrimina os encarregados de educação de acordo com as modalidades de ensino, podemos depreender que a comunidade está ciente do seu papel como um dos actores principais da vida da escola, ou seja, assume a sua responsabilidade na educação dos seus filhos (cf. Xaba, 2015).

A participação indirecta, por sua vez, compreende aquela em que a comunidade intervém por meio de trabalhos de casa recomendados aos alunos. Em todas as escolas, professores e gestores afirmaram, unanimemente, que usam os trabalhos de casa como forma de envolver os pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem. Prestemos atenção ao discurso abaixo, do professor Goma, da EPC de Xamisava.

Extracto 6:

“Eu dou trabalho. Eu posso dar um trabalho aqui na escola. Eu [recomendo ao aluno que] ao chegar em casa, você tem que perguntar o pai ou a mamã, qual é, por exemplo, o significado duma palavra. É um termo que, se calhar, é novo para as crianças, mas, para os mais velhos já seja uma palavra perceptível ((quis dizer “do conhecimento dos pais e encarregados de educação”)). Vai perguntar o vovó lá em casa qual é o significado desta palavra, o que esta palavra aqui quer dizer. Se a criança

consegue me trazer a resposta dessa palavra ou dessa questão, é que o pai lá em casa contribuiu com alguma coisa ou interessou-se em ouvir o que a criança tinha para pedir.” (Professor Goma, EPC de Xamisava, 22/7/2019)

Neste extracto, o professor Goma mostra como é que, através dos trabalhos de casa, consegue envolver os pais e encarregados de educação em questões pedagógicas. Neste caso, o facto de os alunos não conhecerem determinado assunto abre espaço para que a comunidade participe na abordagem de questões académicas, servindo como bibliotecas vivas que os alunos têm à sua disposição. Desta forma, a escola reitera a ideia de que a comunidade tem conhecimentos que são importantes para a vida da escola, em geral, e para o contexto de sala de aulas, em particular. Porém, em que momento os pais e encarregados de educação participam como agentes no processo de ensino-aprendizagem? Será que a escola dá espaço à comunidade para uma participação directa, onde ela possa transmitir seus conhecimentos locais à escola, expressar a sua “voz” como parte dos actores activos da educação?

Em resposta a esta questão, quase todos os entrevistados afirmaram nunca ter chamado pais e encarregados de educação para partilharem conhecimentos locais e suas experiências sobre assuntos relacionados com o contexto da sala de aulas e nunca antes tinham pensado na possibilidade de fazer essa troca de experiências. Algumas das razões da ausência da comunidade neste contexto têm a ver com uma alegada falta de qualidade científica do conhecimento comunitário e a forma como ele vai aparecer. Apreciemos, por exemplo, o discurso do Sr. Maluzy:

Extracto 7:

“Trazer a comunidade para essas actividades... nunca tivemos essa experiência. Nunca demos espaço para [os pais e encarregados] sugerirem o que é que acham do material. Mas tenho a certeza, acredito que os pais e encarregados vivem com o material dos seus filhos, mas se calhar porque nunca demos espaço para sugerirem. Sim. Nunca demos espaço para sugerirem o que é que acham do material. Se calhar seria um desafio colocarmos a eles a uma avaliação sobre o livro. E também aceitar que essa informação não virá de uma forma científica ou pedagógica. Teremos uma informação empírica daquilo que vai aparecer ao encarregado.” (Gestor Maluzy, EPC de Musevene, 19/07/2018)

Neste discurso, o Sr. Maluzy apresenta três ideias. A primeira é de assumir que a escola nunca deu espaço à comunidade para partilhar o seu conhecimento e expressar a sua opinião em relação aos materiais usados na sala de aulas. A segunda ideia é a cláusula que os pais e encarregados de educação têm para agir em caso de identificarem um problema no material escolar, em particular. Com esta ideia, o Sr. Maluzy dá-nos a entender que a comunidade tem autonomia para se expressar sem, necessariamente, ter que esperar pela chamada da escola. Ou seja, é o que Stroud (2015), em referência a Isin (2009), chama de “actos de cidadania”, onde o(s) indivíduo(s) tem/têm o direito de reclamar os seus direitos. No entanto, como afirma o Sr. Maluzy, a comunidade nunca tomou essa iniciativa de participar como agente na educação e a escola, por sua vez, nunca deu espaço para a

comunidade expressar as suas opiniões sobre o caso.

Na terceira ideia, questiona-se a qualidade científica ou académica da informação que poderá vir da comunidade – uma informação não científica e de forma não pedagógica. Esta colocação dá a entender que o conhecimento da comunidade, embora relevante para a sala de aulas, precisa de ser tornado “científico” para ser validado neste contexto e a comunidade teria que ser dotada de estratégias pedagógicas para poder participar, por exemplo, na sala de aulas. Esta afirmação parece-nos uma estratégia de (i) preservação do poder da escola em relação à comunidade onde ela está inserida (cf. Mazrui, 1997), na medida em que se questiona a “cientificidade” do conhecimento local e coloca-se barreiras às respectivas formas de partilha do mesmo conhecimento e (ii) fuga à responsabilidade de uma instituição focada na produção de conhecimento científico, pois, se é verdade que o conhecimento da comunidade não é científico e carece de estratégias consideradas necessárias para ser partilhado em contextos académicos, também é verdade que a escola deve ser responsável pela transformação do conhecimento comum em científico.

Ainda em resposta à participação da comunidade, há que salientar a ideia apresentada pela gestora Flora, da EPC de Xamisava. Segundo esta gestora, às vezes não se dá espaço à comunidade para partilhar os saberes locais e experiências individuais porque:

Extracto 8:

“(…) as pessoas não recebem nada. Só se entregam num dia. As pessoas exigem salário. Sempre exigem qualquer coisa de volta. Então, vir para aqui só ensinar, ensinar

e não receber nada, não acatam.”
(Gestora Flora, EPC de Xamisava, 19/07/2019)

Este ponto é apresentado também por Basílio (2012), no seu trabalho sobre os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique. Segundo o autor, a recolha dos saberes locais para o currículo local é dificultada porque as pessoas exigem recompensa e, em muitos casos, trata-se de valores monetários. Este facto contradiz as ideias transmitidas no Extracto 5. Neste caso, se a comunidade se disponibiliza para o trabalho voluntário de preparação do lanche escolar para os alunos, o que justifica, então, que a mesma exija recompensa quando se trata de assumir outras responsabilidades como partilhar os seus saberes com a escola? Concordando com Basílio (2012), este factor pode ter a ver com a relação entre a escola e a comunidade e com a forma como a comunidade é abordada sobre o assunto. Enquanto a escola continuar uma ilha dentro das comunidades, elas continuarão a ver a escola como propriedade de “outro” e não sua.

No que se refere à produção de materiais, nota-se pouca participação directa da comunidade em todas as actividades. Vejamos, então, o extracto abaixo:

Extracto 9:

“(…) não entramos em contacto com as comunidades nessa perspectiva. E, é uma particularidade muito difícil de gerir (...). Felizmente, nos grupos que nós integramos para a produção dos livros, haviam representantes de Matutuine, representantes de Mahubo, representantes daqui de Manhiça e representantes de Moamba. Quer dizer, os quatro

distritos em que estamos a trabalhar e isso aí criava mesmo uma discussão forte entre eles e depois diziam qual é a palavra que nós podemos optar aqui porque todas trabalham ou nos unem (...).” (Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019)

No discurso do técnico Mindzo, notamos, claramente, que a ADPP-Moçambique não tem reservado um espaço exclusivo para a participação da comunidade no âmbito da produção de material de ensino e aprendizagem. No entanto, aponta-se que fazem parte do grupo de trabalho membros de distritos da província de Maputo integrados no projecto da ADPP-Moçambique – trata-se de professores que são falantes nativos de Xichangana e Xirhonga. É por meio destes membros que, até certo ponto, se considera que há “participação da comunidade”. No entanto, o professor representa a instituição e não necessariamente a comunidade, apesar de ser falante nativo da língua em causa e poder contribuir na qualidade de membro da comunidade.

Uma das razões invocadas para a fraca participação directa da comunidade é o facto de se tratar de “uma particularidade muito difícil de gerir”. Este facto é trazido justamente quando se refere à discussão sobre as variantes das línguas envolvidas, onde, a princípio, ninguém aceita usar a variante do outro. Porém, há que salientar que, destas discussões, sempre se encontram soluções que, em muitos casos, (i) inovam as línguas e libertam os seus falantes da dependência linguística. Chimbutane (2009), por exemplo, aponta que o envolvimento da comunidade de Bikwani na discussão sobre escolha da variante do Xichangana usada no ensino influenciou bastante no sistema de contagem pois “o uso de termos *nhungu/*

oito e *kayi/nove* no sistema de contagem adoptado na escola é entendido como uma forma usada no Changana de Gazankulu na África do Sul, diferente da variante tradicionalmente usada em Bikwani” (Chimbutane, 2009:208); e (ii) despertou a consciência dos falantes sobre as suas línguas.

Registámos um exemplo desta situação na EPC de Xamisava, na turma do professor Arne (4ª classe), numa aula sobre flexão em número em Xichangana (*vun’we ni vunyingi/singular* e plural). Depois de introduzir o tema da aula, o professor escreveu as definições de *vun’we/singular* e *vunyingi/plural*, respectivamente: *I marito makombaka axilo xin’we/‘São palavras que remetem para uma coisa’* e *I marito makombaka kutala ka svilo/‘São palavras que remetem para mais de uma coisa’*. Nas duas definições, apareceram as palavras *xilo/coisa* e *svilo/coisas* e um aluno levantou-se e contestou a ortografia das duas palavras. Para este aluno e outros, a forma certa era *xilu/coisa* e *svilu/coisas*. Porém, para a maioria, junto com o professor, o correcto era o que estava no quadro e decidiram ignorar a questão levantada. No entanto, este caso nos pareceu importante, sugerimos ao professor que escrevesse palavras que no plural apresentavam mais de uma forma, de acordo com as variantes do Xichangana. Algumas dessas palavras foram *movha/ carro* e *musocha/soldado*. O professor pediu-lhes para apresentarem o plural daquelas palavras – alguns disseram *mimovha/carros*; *vasocha/soldados* mas outros disseram *timovha/carros*; *masocha/soldados*. Discutiram e, no final, chegaram à conclusão de que, tanto *xilu* vs *xilo*, como *timovha* vs *mimovha* e *masocha* vs *vasocha* todas eram palavras do Xichangana e mostravam diferentes variedades desta língua. Este facto, mais do que despertar a consciência dos

alunos sobre o Xichangana, mostra-nos que estes, como parte da comunidade, são capazes de encontrar soluções para questões académicas que surjam na sala de aulas. Assim, os dois casos aqui apresentados levam-nos a questionar o argumento da ADPP-Moçambique para a exclusão da comunidade na produção de materiais escolares.

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A educação bilingue e a relação entre a comunidade e a escola

Uma das inquietações que levámos para as comunidades era saber a sua relação com a escola, concretamente se o facto de os seus filhos aprenderem na língua local mudava alguma coisa na aproximação delas com a escola. De uma forma geral, as comunidades afirmaram, unanimemente, que não há diferença entre o antes e depois da implementação da educação bilingue, pelo menos no que se refere à comunicação, pois sempre usaram as línguas locais nos seus encontros com a escola. Assim, tomando em consideração que a educação bilingue pode contribuir no fortalecimento da relação entre a comunidade e a escola e que o uso das línguas é um dos instrumentos indispensáveis para o processo de empoderamento (Sadan, 1997; Xaba, 2015), pode entender-se que, por um lado, a escola ainda não criou actividades ou estratégias sobre o uso das línguas locais na educação que possam ter um impacto directo na vida das comunidades. Por isso, as comunidades ainda não consideram que estejam mais próximas da escola por

meio desta modalidade. Por outro lado, pode depreender-se que a comunidade não olha para a língua como um instrumento que lhes permite apropriar-se do processo de ensino-aprendizagem, em particular, e da escola, no geral.

A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento

Tal como a escola, a comunidade também reconhece que possui e produz conhecimentos que podem ser úteis para o contexto de ensino e aprendizagem.

Extracto 10:

“A la xikola, nambi hi kucheletela, vacheletela siku ni siku lin’wanyani. Im, vacheletela ((todas as participantes completam em coro)). Kambe svijjula uchela namuntlha, amundruku... ungacheli ((todas em coro)). Svikoka mati, sviwoma. Ha siku ni siku (...) Nambi hi tinhi, lesvakubzala mintrumbula, vomaha hi kurhuma vatrongwana vakombela. Vabuya nasvo, kumbe valitlthoma liku im ((mostrando a posição oposta de pôr a estaca de mandioca na terra)) Asvitiviwi.”
Aqui na escola, mesmo na rega [da horta], eles regam todos os dias. Sim, regam. ((Todas as participantes completam em coro)), quando é preciso regar hoje e amanhã... Não regar. ((todas em coro)). Para a terra chupar a água e secar. Não se deve [regar] todos os dias (...) mesmo as estacas, aquelas de mandioca, só mandam as crianças pedir. Trazem-nas e colocam-nas na terra de forma invertida, não sabem como fazer. (Grupo focal com a Comunidade de Musevene, 24/06/2019)

Neste extracto, as participantes mostram que possuem vasto conhecimento sobre práticas agrícolas,

que podem contribuir positivamente nas actividades agrícolas da escola e, ao mesmo tempo, notam que a escola não aplica técnicas correctas para o sucesso na sua produção. Ou seja, mais do que se reconhecer como possuidora e produtora de conhecimentos, a comunidade presta atenção às formas como a escola aborda, na prática, esses conhecimentos. Mas, se a comunidade reconhece o valor que possui, será que o uso das línguas locais na educação permite que ela partilhe o seu conhecimento com a escola? Se sim, em que momento é que a comunidade partilha as suas experiências com a escola?

A educação bilingue e a participação comunitária na vida da escola

Uma das nossas grandes preocupações neste estudo era saber da comunidade sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Tal como a escola, a comunidade também destaca duas formas de participação na vida da escola – directa e indirecta. A participação directa, como já nos referimos, aplica-se às duas modalidades de ensino (monolingué e bilingue) e inclui as reuniões gerais de abertura e final de trimestres ou do ano, onde todos os pais e encarregados de educação são chamados a participar, e as reuniões específicas, em que os pais e encarregados de educação são chamados, de forma individual, à escola para se resolver problemas específicos que envolvam os seus educandos.

A segunda forma de participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem mencionada pelos participantes é referente à realização de trabalhos de casa que os professores dão aos alunos, embora também enfrentem dificuldades relacionadas como não domínio da linguagem técnica.

Prestemos atenção ao discurso da Sra. Constância, encarregada de educação na EPC de Xamisava.

Extracto 11:

“Hi svone papayi, hanghenelela hi lesvaku, loku varuya ni wo maTPC, hasvinavela kuvab’uka lesvaku i yini, porque halerha lahayani, ova svaku svin’wanyani, hoyatlhakamela porque lesvi sva mais... Vali hava, kumbi vasvib’alisa ku yini. Kuni kuyengesela, kuni mais ni menos ni igual (...)/ É isso, pai. Participamos porque quando regressam [a casa] com os tais TPCs (Trabalhos de Casa), queremos ver o que é, porque sabemos ler. No entanto, temos tido dificuldades em alguns casos porque há coisas como mais /adição...Eles chamam de hava/zero, sei lá como dizem. Há kuyengesela/adição, e menos, e igual (...)” (Sra. Constância, Encarregada de educação, Xamisava, 26/07/2019)

Neste discurso, a Sra. Constância afirma que participa na resolução dos trabalhos de casa que os seus filhos levam da escola, mas, ao mesmo tempo, revela que tem dificuldades na terminologia matemática usada na escola. Este último ponto pareceu-nos ser uma pista para questionarmos sobre “actos de cidadania” da comunidade. Isto é, dado o facto de a escola estar a usar terminologias que a comunidade, a dona da língua, não entende, o que é que a mesma comunidade faz para reivindicar a originalidade da sua língua local? Uma das respostas foi a seguinte:

Extracto 12:

“(...) Hina ahinakuyala nchumu, hina. Hina ahingeyali asvulu sva mfumu, hiku hina asvulu sva mfumu ahisviyali. Hina ahingesviyali svulu sva mfumu

hiku hahina hisvivulaku svaku: Ina, yencani lesvi, yencani lesvi. Ahiyali nchumu. I svilu sva mfumu. Ova lesvi mfumu wulavaka svone, asvitirhivi svosvesvo. Hina hi lesvi hilavaka svona ntsen (...)”/ Nós não temos nada a negar. Não podemos negar coisas do Governo porque nós não negamos coisas do Governo. Nós não podemos negar coisas do Governo porque não somos nós que dizemos: “Façam isto, façam assim”. Não negamos nada. São coisas do Governo. Tudo o que o Governo quiser, que seja isso a ser feito. É o que nós queremos apenas (...) (Sra. Sezy, Encarregada de educação, Xamisava, 24/07/2019).

Neste extracto, transparece que o Governo, em geral, e a escolas, em particular, continuam a gozar do poder absoluto na relação entre as duas partes. Por outras palavras, parece que, aos olhos da comunidade, o uso das línguas locais na educação ainda não é uma reforma transformativa que leva à redistribuição de poder entre a comunidade e a escola. As comunidades assumem que têm a obrigação de receber e aceitar orientações emanadas pelo Governo. Isto pode ser entendido, por um lado, como resultado da forma como as políticas de educação para cidadania no país têm posicionado a comunidade na periferia, isto é, continua a prevalecer a sobrevalorização da escola em detrimento da comunidade, o que contribui, significativamente, para a fraca auto-responsabilização da comunidade no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o conformismo da comunidade pode resultar do legado da política colonial (que continuou até aos princípios dos anos 90) de marginalização das línguas e saberes locais e da participação da comunidade no exercício da cidadania

em contextos educativos, em particular. Esta marginalização, além de desenvolver atitudes negativas em relação às línguas e culturas locais (cf. Adegbija, 2000; McGroarty, 2010), perpetua, na comunidade, a ideia de que esta não tem voz em assuntos formais. Este facto contribui para que a comunidade não se sinta dona da escola e, por sua vez, a escola continue como uma ilha dentro da comunidade (cf. Chimbutane, 2011, 2015).

No entanto, embora a comunidade se mantenha numa posição desfavorecida, ela mostra-se disponível para demonstrar o seu valor no processo de ensino-aprendizagem, como se pode notar no **Extracto 13**:

“Loku vohirhamba phela, lana nambi vohovo wa 80 anos angave ni svaku atave ni kukanakaneka hi xilungu. Loku vohirhamba na ili ku hikhanela hi lidrimi drevhu, svingava sva svinene. Svin’wanyani hi xilungu svahiphiga. Maji hi xilandi, vakone vakulu va vhanhu vaku vativaku antumbuluku wa lani Matutuine (...). Maji hi xilandi vangakhululeka. Loku vohirhamba hingavakomba lesvi hitivaka svone.””/ Se, por acaso, nos convidarem, mesmo um velho de 80 anos de idade não teria dúvidas como [se tivesse que falar] em Português. Se nos convidassem para falarmos na nossa língua, seria bom. Outras coisas escapam-nos em Português, mas, na língua nativa, existem anciões que conhecem a cultura de Matutuine. Na língua local, podem sentir-se à vontade. Se nos convidarem, podemos mostrar-lhes o que sabemos. (Grupo focal com a Comunidade de Musevene, 24/05/2019)

Este discurso, mais do que enfatizar o auto-reconhecimento da comunidade

como possuidora e produtora de conhecimento, deixa clara a visão da comunidade em relação à direcção que o processo de empoderamento comunitário pode tomar. Conforme referimos na segunda secção deste artigo, o processo de empoderamento consiste na redistribuição de poderes, partindo do princípio de que as pessoas têm capacidades e habilidades para identificarem e resolverem seus problemas, trazendo mudanças na comunidade, em particular, e na sociedade, em geral. Este processo pode ser de natureza individual e/ou colectiva (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997), podendo operar de forma *top-down* ou *bottom-up*. Neste caso, na visão da comunidade, o processo de empoderamento só pode operar seguindo a direcção *top-down*, o que significa que, para ela, a escola (ou o Governo) é a responsável por tomar iniciativas que possam impulsionar a consciência dos pais e encarregados de educação sobre o seu papel como agentes activos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o posicionamento da comunidade, da escola e da ADPP-Moçambique sobre a participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, observamos que (i) a comunidade participa, de alguma forma, no processo de ensino-aprendizagem, porém, trata-se de uma participação muito deficitária, na medida em que, em muitos casos, o fazem apenas por intermédio dos TPCs que os alunos levam para casa; (ii) as novas práticas linguísticas na educação ainda não levantam a multiplicidade de vozes existentes dentro das comunidades. Isto significa que prevalece, até então, a

sobrevalorização da escola (do governo) e da sua visão sobre o conhecimento, em detrimento da comunidade e seus saberes locais; (iii) a escola ainda não criou estratégias suficientes que impulsionem a participação e responsabilização das comunidades como agentes da educação e que possam desconstruir o legado colonial de colocar a comunidade e seus conhecimentos na periferia do processo de ensino-aprendizagem; e (iv) as comunidades ainda não se aperceberam de que o uso das línguas locais na educação lhes confere uma posição privilegiada no processo de ensino-aprendizagem e dá-lhes autonomia para participar, activamente, no exercício da cidadania em todos os contextos outrora reservados para o Português.

Assim, tendo em conta os pontos acima apresentados, pode concluir-se que, a educação bilingue parece não estar ainda a contribuir substancialmente para empoderar as comunidades, dado o facto de estas e os seus conhecimentos continuarem a ocupar uma posição periférica no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, assim como apontaram outros estudos, (por exemplo, Chimbutane, 2009, 2011, 2015), a nossa análise mostra pistas relevantes que indicam que esta modalidade de ensino constitui, de facto, um factor de redistribuição do poder entre a escola e a comunidade, podendo garantir a participação activa da comunidade no processo de ensino-aprendizagem. Algumas pistas são, por exemplo, o reconhecimento mútuo de que a comunidade possui e produz conhecimentos relevantes para o ensino e o reconhecimento da escola de que o uso das línguas fortalece a sua relação com a comunidade, dando, assim, oportunidade para maior envolvimento das duas instituições no processo de ensino-aprendizagem. Estas pistas, por

sua vez, abrem espaço para se procurar as razões que ainda ditam a prevalência da hierarquização dos actores da educação e os respectivos conhecimentos. Neste caso, por exemplo, é importante saber que valor real a escola, no geral, e as instituições de formação dos professores, em particular, dão às comunidades e aos saberes locais na educação.

(ENDNOTES)

1. This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj no.2016-05776, 'Voicing Participation:Linguistic Citizenship beyond Educational Policy'
2. Por questões éticas, os nomes de escolas e participantes deste estudo são todos fictícios.
3. Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP-Moçambique) é uma Associação Moçambicana não Governamental que trabalha em 4 sectores, nomeadamente, Educação, Agricultura, Saúde e Energias Renováveis. Na educação, em particular, foca-se na formação de professores do ensino primário, produção de materiais para a educação bilingue e fornecimento do lanche escolar, (cf. <https://www.devex.com/organizations/ajuda-de-desenvolvimento-de-povo-para-povo-adpp-mozambique-89807>).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adegbija, E. 2000. Language attitudes in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, 141 (1): 75–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2000.141.75>.
- Alsop, R. & Heinsohn, N. 2005. Measuring empowerment in practice: Structuring analysis and framing indicators. *World Bank Policy Research Working Paper 3510*. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/320101468782165244/Measuring-empowerment-in-practice-structuring-analysis-and-framing-indicators>.
- Basílio, G. 2012. *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*. Maputo: Texto ditores.
- Bock, Z., Abrahams, L. & Jansen, K. R. 2019. Learning through linguistic citizenship: Finding the “I” of the essay. *Multilingual Margins*, 6 (1): 72–85.
- Chimbutane, F. 2018. Language and citizenship education in postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*, 17 (4). DOI:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i3-1093.
- Chimbutane, F. 2017. Language policies and the role of development agencies in postcolonial Mozambique. *Current Issues in Language Planning*, 18 (14): 356–370. DOI: 10.1080/14664208.2017.1331495.
- 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.
- Chimbutane, F. 2009. The purpose and value of bilingual education: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. Unpublished PhD thesis. University of Birmingham.
- Etieyibo, E. 2017. Moral education, ubuntu and ubuntu-inspired communities. *South African Journal of Philosophy*, 36 (3): 311–325. DOI: 10.1080/02580136.2017.1269995
- González, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (Eds.). 2005. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. London: Lawrence Erlbaum.
- Hedges, H., Cullen, J. & Jordan, B. 2011. Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework

- for children's interest. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2): 185–205. DOI: 10.1080/00220272.2010.511275.
- Humbane, E. M. J. 2015. Escola, sociedade e cidadania, que relações? O caso de Moçambique. IV Simpósio Internacional de Ciências Sociais. Disponível em: <https://sicsufg.files.wordpress.com/2015/12/humbane-eduardo-moisc3a9s-jamisse-escola-sociedade-e-cidadania-que-relac3a7c3b5es-o-caso-de-moc3a7ambique.pdf>.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED). 2003. *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: INDE/MINED.
- Mazrui, A. 1997. The World Bank, the language question and the future of African education. *Race and Class*, 38 (3): 35–48.
- Mawere, M. 2015. Indigenous knowledge and public education in sub-Saharan Africa. *Africa Spectrum*, 50 (2): 57–71.
- McGroarty, M. E. 2010. Languages and ideologies. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.) *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilinguals Matters, pp 3–39.
- 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): 132–140.
- Moses, M. S. 2000. Why bilingual education policy is needed: A philosophical response to the critics. *Bilingual Research Journal*, 24 (4): 333–354.
- Murove, M. F. 2014. Ubuntu. *Diogenes*, 59 (3-4): 36-47. DOI: 10.1177/0392192113493737
- Oxaal, Z. & Baden, S. 1997. *Gender and empowerment: Definitions, approaches and implications for policy*. Brighton: Institute of Development Studies.
- República de Moçambique (RM). 2018. Constituição da República. *Boletim da República. I Série*. No.254. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, pp. 18–25.
- República de Moçambique (RM). 1990. Constituição da República. *Boletim da República. I Série*. No.44. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, pp. 1–16.
- Riojas-Cortez, M. 2001. Preschoolers' funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29 (1): 35–40.
- Ruechakul, P., Erawan, P. & Siwarom, M. 2015. Empowering communities in educational management: Participatory action research. *International Education Studies*, 8 (9): 65–78.
- Sadan, E. 1997. *Empowerment and community planning: Theory and practice of people-focused social solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers [tradução de Richard Flantz, 2004].
- Stromquist, N. P. 1995. The theoretical and practical bases for empowerment. In C. Medel-Anonuevo (Eds.) *Women, education and empowerment: pathways towards autonomy*. Humburg: UNESCO – Institute of education, pp. 13–23.
- Stroud, C. 2015. Linguistic citizenship as utopia. *Multilingual Margins*, 2 (2): 20–37.
- Stroud, C. 2012. Princípios de empoderamento através da educação bilingue. In F. Chimbutane & C. Stroud (Eds.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 221–248.
- 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). DOI: 10.1080/01434630108666440.
- Xaba, M. I. 2015. The empowerment approach to parental involvement in education. *Journal of Sociology & Anthropology*, 6 (2): 197–208. DOI: 10.1080/09766634.2015.11885659.

Anexo: Símbolos e convenções usadas nas transcrições

“ ”	Início e fim de uma citação literal do discurso directo
(...)	Parte do discurso omitido
...	Pausa longa
[]	Introdução de uma parte subentendida do discurso do informante
(())	Contextualização
/	Tradução para Português
Itálico	Discurso numa língua diferente do Português
Bold	Letra(s)/palavra(s) destacada(s) na discussão

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 Maxavelene¹

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 ajudam 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>Prof: Namuntlha hilava akujondza axifanisu xin'wani. Hasvoni? I::M!</p> <p>AA: Xa nyuwani, mas, kusungula...</p> <p>Prof: ((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>Prof: Muito bem, ahivanyikeni mavitu vanhu lava ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Vanhu vanharhu... Svosvi nilava kuvitisa hasvoni? Vani mati-hlu mangani vanhu lava? Dois, mambirhi! Prof: Mun'wana ni mun'wana ani mathihu mangani? Seis! Prof: Ahihlayeni hi Xichangana. AA: Ntlhanu na n'we! Prof: Então, kukumeka svaku Maria ani mati-hlu^</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>Prof: Muito bem, ahivanyikeni mavitu vanhu lava ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Vanhu vanharhu... Svosvi nilava kuvitisa hasvoni? Vani mati-hlu mangani vanhu lava? Dois, mambirhi! Prof: Mun'wana ni mun'wana ani mathihu mangani? Seis! Prof: Ahihlayeni hi Xichangana. AA: Ntlhanu na n'we! Prof: Então, kukumeka svaku Maria ani mati-hlu^</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>Prof: Muito bem, ahivanyikeni mavitu vanhu lava ((deram-lhes os nomes de Maria, João e Ana)). Vanhu vanharhu... Svosvi nilava kuvitisa hasvoni? Vani mati-hlu mangani vanhu lava? Dois, mambirhi! Prof: Mun'wana ni mun'wana ani mathihu mangani? Seis! Prof: Ahihlayeni hi Xichangana. AA: Ntlhanu na n'we! Prof: Então, kukumeka svaku Maria ani mati-hlu^</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...^	você 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?
	AA:	!::M!	Si::M!
5	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!	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: Ahimupfuneni! AA: ...mipharhama Jonas: mipharhama Profa: Muhlawuteli ((recordava-lhe)) Narrador: (...) tidondrweni tavu. Hisiku drimbeni, svitirisiwa	Vamos ajudá-lo! ...quando erram Quando erram. Narrador ((recordava-lhe)) (...) em seus estudos. Noutro dia, os materiais
15	na... na ((gaguejando)) Profa: nasvili ndreni... Narrador: Nasvili ndreni ka paxita sviphikizanihi hi kujula kutiva lexi xinganilisima. Profa: Kaderinu A: Hinkwerhu hini lisima...((silêncio))	estando, estando... ((gaguejando)) Estando na pasta... Estando dentro da pasta, discutiam querendo saber quem tem valor. Caderno Todos temos valor... ((silêncio))
20	Profa: Ahimupfuneni! AA: Xilesvu... A: hifanela... ((silêncio)) AA: hifanela kuhlayisiwa... Profa: Kaderino, Lito	Vamos ajudá-lo! Assim... deve-se... ((silêncio)) deve-se cuidar de nós... Caderno, Lito
25	Lito: ((silêncio)) Profa: Loku mhunu... Lito: Loku munhu... Profa: angatrali lekumine... Lito: angatrali lekumine...	((silêncio)) Se alguém... Se alguém... não escrever em mim... não escrever em mim...
30	Profa: lesvi adondraka... Lito: lesvi adondraka... Profa: atadrivala... Lito: 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 interactivo, 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 interacção 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.

(ENDNOTES)

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

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.

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 MAÍSCULAS	Discurso pronunciado em voz mais alta que outros discursos circundantes
ITÁLICO	Discurso numa língua diferente do Português

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 seleccionados 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 conseqüente 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 utekelele ka kaderimu ra wena.

4 Teketelele 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.

(ENDNOTES)

1. This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj no.2016-05776, 'Voicing Participation:Linguistic Citizenship beyond Educational Policy'
2. Endereço agradecimentos especiais ao Professor Christopher Stroud e ao Professor Feliciano Chimbutane, pela oportunidade que me concederam de integrar, como assistente, no projecto "Voicing participation". Agradeço também ao Professor Chimbutane 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.
- 3 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 Echwabu. Por seu turno, a *Japanese International Cooperation Agency (JICA)* apoia na produção de manuais de Ciências Naturais e Matemática em língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADPP-Moçambique. 2018. Guia de sugestões metodológicas: Xichangana e Xirhonga, 2^a classe. Manhiça: 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. *Confere*, 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
LETRAS MAIÚSCULAS	usadas apenas no início de frases e nomes próprios, lugares e línguas

Making absences present: Language policy from below¹

Caroline Kerfoot

Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University

correspondence to: caroline.kerfoot@biling.su.se

INTRODUCTION

The papers in this special issue ‘*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*’ focus on the processes and practices of community engagement in rural schools in Maputo province, Mozambique. They show the ways in which voices and knowledges largely excluded from educational policy-making can be validated and legitimated.

Key to this task is the issue of language. Language worldwide is used as a mechanism of exclusion, tied into raciolinguistic hierarchies of value where speakers of certain languages or language varieties are marked as ‘Other’ ‘ignorant, backward, inferior, local or particular, and unproductive or sterile’ (Santos 2012: 52; Veronelli 2015). Often, their languages are considered incapable of carrying scientific knowledge. In post-colonial countries such as Mozambique, colonial ideologies of linguistic value have often been perpetuated in the interests of nation-building and national unity (Alexander 1997; Chimbutane 2018). Interestingly, this has led to a situation where African languages are constructed as vessels of the past (Houtondji 1997) or of the future, in the sense that promises are made to ‘develop’ these languages when resources

are available, but, with the exception of KiSwahili perhaps, never of the present (see Stroud and Guissemu 2017). In contrast, colonial languages retain their potency as indexes of modernity and routes into global circuits of knowledge and resources.

A focus on educational transformation taking place in local languages beyond the gaze of education authorities, or considered by them to fall outside the frame of policy relevance, is thus essential to identifying and reconstituting absences in contemporary understandings of language planning and policy. This Special Issue continues the decolonial task of making such absences present: of bringing into the frame the linguistic and other knowledges traditionally excluded from educational policy and curricula, and pointing the way to more ethical and equitable forms of knowledge exchange among community members², learners, teachers, researchers, and state actors.

As Chimbutane (2020, this issue) points out, such processes bring into being forms of *linguistic citizenship* (e.g. Stroud 2001, 2018), a southern concept which offers a more equitable and inclusive framework than Linguistic Human Rights. Linguistic citizenship

recognizes that speakers exert agency through a variety of semiotic means which go beyond those normatively considered appropriate for political or educational participation. It further promotes forms of engagement which 'open doors for respectful and deconstructive negotiations around language forms and practices' (Stroud 2018, 37).

POLICY FROM BELOW

The papers in this special issue illustrate several of the dilemmas posed by participatory policy processes, namely, the difficulties of reconciling multiple voices and interests and of challenging embedded ideologies of language and learning. As in any participatory process, collective potential is shot through with cultural, sociopolitical, historical and ideological factors which shape the boundaries of what is possible. Entrenched hierarchies that structure whose knowledge counts in schools affects the production of textbooks (Magona) as well as attempts to introduce constructivist pedagogies (Machalele) and to draw on community funds of knowledge (Cumbane). Chimbutane (2011) shows how similar initiatives in other parts of Mozambique had more positive outcomes owing to different entanglements of ideologies, histories, and resources.

In the same way, competing ideologies of language and multilingualism affect the degree to which transformation is possible. Ideologies of linguistic purity, of 'standard' language, and language authority which tend to be reflected in state educational provision and in the work of many NGOs, exclude forms that articulate alternative voices and interests (cf. Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004). Such ideological positions are especially counter-productive

when community members speak named languages or language varieties better than teachers, as in some of the schools investigated here. The absence of recognition of local speakers as bearers of linguistic and other knowledge means that communities are called upon for building infrastructure, school snacks, and the management of school resources, but not as agents in the conception and implementation of language-in-education policies. They may contribute technical terms in a particular language but are not widely consulted on language policy or curriculum and materials development.

Nevertheless, research findings show greater involvement of parents as epistemic resources and enhanced understandings of the value of local languages in education. As Silvestre Cumbane points out, this is not yet transformative in the sense of a redistribution of epistemic power between the community and the school. Nevertheless, there is a growing recognition that the community has and produces relevant knowledge for teaching and that the use of local languages strengthens the relationship between school and community.

POLICY FROM THE SOUTH

A second feature of the work represented in this issue is its location in contexts where multilingualism is unmarked, in contrast to most Northern sites where monolingualism is perceived as the default condition. Further, in postcolonial education systems which model themselves on colonial ones, multilingualism after the early grades is an absent presence, rendered illicit by hegemonic monolingual ideologies (e.g. Guzula et al. 2016; Probyn 2009, 2015).

A great value of these papers is their illumination of a context where

multilingualism is made visible, a starting-point for reimagining education. Domingos Machalele's research, for example, supports emerging theories about how learning in multilingual contexts, where no-one learns languages in isolation from one another (Agnihotri 2014; Benson 2014; Heugh 2015), differs from the understandings that underpin theories of language learning imported from the North. It also shows the challenges of importing pedagogies, even progressive ones, from other contexts without careful consideration of the factors that may work against it: lack of appropriate teacher education and in-service support, strong alternative ideologies of language and language-in-education, lack of multilingual resources (cf. Chimbutane and Benson 2012; Terra 2018). Similarly, Vasco Magona shows the need to break with traditional methods of textbook production and argues that textbook producers should incorporate local knowledge in the production of textbooks in African languages, especially through involvement of communities at different stages of book production, including design, terminology development, collection of local content and editing of the materials produced.

Both centring or 'unmarking multilingualism' (de Souza 2020) and reconfiguring processes of curriculum and textbook production to work from grassroots level begin the task of decolonizing education (cf. Bock 2020; Kerfoot 1993).

Further challenges facing this decolonial educational agenda include the need to extend bilingual education beyond Grade 3. It is now widely accepted that a solid foundation in a familiar language is an essential foundation for educational success (e.g. Ouane & Glanz 2011; Lo Bianco 2016). Moreover,

the longer children are able to learn through a familiar language, the greater their chance of success (Bamgbose 2000; Heugh et al. 2011; Taylor & von Fintel 2016). Long experience in South Africa and elsewhere has shown the deleterious consequences of an abrupt transition to a language of learning in which neither students nor, often, their teachers are proficient (Brock-Utne 2007; Collier & Thomas 2004; Desai et al. 2010; MacDonald 1990). These consequences are exacerbated in poorly resourced contexts. Ending bilingual education at Grade 3 also perpetuates colonial ideologies of indigenous languages as incapable of carrying scientific discourses.

A second issue is that of standardisation. The history of colonial inventions and impositions make this a complex and sensitive debate (Banda 2009; Makoni & Pennycook 2007; Heugh & Stroud 2020; Stroud & Kerfoot 2020). While standardisation may be important at a certain point in a country's political and economic development, either for nation-building or due to economic constraints, it is an arbitrary process carried out by those in power and almost always excludes certain speakers from representation. The question now is: do we need standardisation? What would happen if we allowed learners to make meaning in any language or language variety in their repertoire? What would be the effects on learning and engagement? World-renowned writers such as Mia Couto experimented with non-standard forms of Portuguese.³ Shakespeare invented new words. What price is paid in learning and creativity by excluding variation? If the emphasis is shifted from pure grammar to making meaning, what may flourish? It is important to note that this shift in the forms of language considered legitimate for learning does

not exclude acquisition of the ‘standard’ form of a national or official language such as Portuguese in Mozambique. Both goals form part of an agenda driven by ‘functional multilingualism’ (Heugh 1995, 1999; Heugh & Stroud 2020; Van Avermaet et al. 2017)

Even ten years ago, such questions were unthinkable: learning materials or textbooks in every variety would have been economically and practically unfeasible. However technological advances may make this possible, even in very remote areas, very soon. Digital projects such as the African Storybook offer free online, multimodal, mobile- and teacher-friendly access to stories that speak to the experiences of young African children, particularly in rural and peri-urban contexts where the shortage of material for early reading in a familiar language is felt most acutely (<https://www.africanstorybook.org/>). This project currently offers 1399 stories in 209 languages with 6328 translations, including Xitswa in Mozambique. Teachers, parents or learners are free to download and translate stories into any language; the translation can then be uploaded for others. Stories can be printed or projected on to a wall from a mobile phone. A recent development is early literacy materials on the same site. This project demonstrates the potential for changing the paths along which knowledge flows, reversing the normalized North-South trajectory (Stranger-Johannessen et al. 2018; also Reed & Tembe 2016) and making all languages or varieties present in the literacy practices of their speakers. Other possibilities include working with Google to have more African languages present in the Translate function (Sesotho, IsiXhosa, IsiZulu, KiSwahili, Somali, and Kinyarwanda are currently available) and bringing experts and

community members together in virtual online spaces to develop scientific terms (Maseko et al. 2010).

Translation is thus a key task in reconstituting absences in knowledges. Translation ‘brings to view the epistemic borders where a politics of visibility is at play between erasure and visibility, disdain and recognition’ (Vázquez 2011, 27). Under colonialism, translation rendered invisible everything that did not fit into the ‘parameters of legibility’ of modernity’s epistemic territory, thereby laying the basis for claims to the universality of European knowledge (Vázquez 2011, 27). Only ‘forms of indigenous knowledge that could be written down, lexicalized and articulated discursively in ways that made sense to missionary linguists, were accommodated in colonial languages’ (Stroud & Kerfoot 2020, 25). For Vázquez, this form of translation as erasure can be contrasted with translation as plurality, a political strategy promoted by Santos (2006, 2014) to work towards mutual intelligibility and the recognition of knowledges that have been erased or excluded. The aim of translation between knowledges is thus to create cognitive justice (Santos 2014).

In this way, translation as plurality carries forward a process of ‘transknowledging’ or the two-way exchange of knowledge (Heugh in press, Heugh & Mohamed 2020) as part of an ethical relationship necessary in relating to epistemic difference (Stroud & Kerfoot 2020). To translate is thus ‘to communicate by differences, instead of silencing the Other by presuming a univocity—the essential similarity—between what the Other and what We are saying’, even when total mutual illegibility is not possible (Vivieros de Castro 2004: 10).

Creating decolonial bi- or multilingual education is therefore not

simply a policy or linguistic issue, but an epistemic one, requiring careful listening to negotiate the ‘radically different conceptions of language and writing and their relationships to knowledge’ (de Souza 2017, 192-93) on the part of indigenous communities, on one hand, and of mainstream policy-makers, researchers, NGOs, and other educational agents, on the other. In this regard, Liu (1995, 1) suggests consideration of ‘in whose terms, for which linguistic constituency, and in the name of what kinds of knowledge or intellectual authority does one perform acts of translation between cultures?’

CONCLUSION

The process of knowledge production illustrated in this Special Issue is exemplary in its modelling of democratic participation in educational change: the wide range of stakeholders involved from the outset, the participatory processes of investigation, and the opening of findings and preliminary interpretations to interrogation by stakeholders. This process enables an interrogation of whose knowledges and whose definitions of language can count in constructing new paths of meaning-making.

Moreover in its southern, non-hegemonic location, it is able to initiate a critical strategy to interrupt coloniality, the racialized patterns of power and prescriptions of value that survive colonialism (Quijano 2000). In bringing together different ‘kinds of present as experienced by different social actors’ (Santos 2014, 234), the project enlarges our understanding of how research can contribute to changing the structures of the ownership and production of knowledge. Nevertheless, it is important to emphasize a critical stance that ‘even

as it subjects the present to the critical evaluation from past perspectives, retains in the evaluation of the past the critical perspectives afforded by modernity’ (de Souza 2005, 725, following Dirlík 1996). Perspectives on knowledge as partial and constantly changing make space both for previously invisibilized or excluded knowledges and for plurality, dynamism, and transgression (see further Mkhize 2016; Nyamnjoh 2012).

The project which gave rise to this special issue emphasizes the crucial importance of ‘policy from below’, the need to actively involve communities in developing and administering the bilingual education programmes (Stroud 2002). Here too disciplinary innovation in research funding is critical (Openjuru 2015): the need for funders to look beyond established paradigms of language learning, language rights and citizenship to research which seeks to interrupt coloniality and build on emergent processes. These processes can begin to make absences in knowledge, representation, and theory present.

(ENDNOTES)

1. This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj no.2016-05776, ‘Voicing Participation:Linguistic Citizenship beyond Educational Policy’
2. Gujit and Shah (1998), among others, have pointed out the importance of seeing ‘community’ as a living and contested entity rather than an unproblematic and clearly bounded social category. Makoni and Pennycook (2007) make the same point about ‘language’.
3. I thank Chris Stroud for this reminder.

REFERENCES

- Agnihotri, Rama Kant. 2014. Multilinguality, education and harmony. *International Journal of Multilingualism* 11(3): 364–379.
- Alexander, Neville. 1997. Language Policy and Planning in the New South Africa. *African Sociological Review / Revue Africaine de Sociologie* 1 (1): 82–92.
- Bamgbose, Ayo. 2000. Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa. LIT Verlag Münster.
- Banda, Felix. 2009. Critical perspectives on language planning and policy in Africa: Accounting for the notion of multilingualism. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus* 38: 1–11.
- Benson, Carol. 2014. Adopting a Multilingual Habitus: What North and South Can Learn from Each Other About the Essential Role of Non-dominant Languages in Education. In Durk Gorter, Victoria Zenotz and Jasone Cenoz (eds). *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*. Springer.
- Bock, Zannie. 2020. Constructing epistemic authority: A Southern African textbook project. In Zannie Bock and Christopher Stroud (eds). *Languages and Literacies in Higher Education: Reclaiming Voices from the South*. Bloomsbury.
- Brock-Utne, Birgit. 2007. Language of instruction and student performance: new insights from research in Tanzania and South Africa. *International Review of Education*, 53(5-6): 509–530.
- Chimbutane, Feliciano. 2011. Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts. *Multilingual Matters*.
- Chimbutane, Feliciano. 2018. Education and Citizenship in Mozambique: Colonial and Postcolonial Perspectives. In Lisa Lim L, Christopher Stroud and Lionel Wee (eds). *The Multilingual Citizen: Towards a politics of language for agency and change*. *Multilingual Matters*.
- Chimbutane, Feliciano and Benson, Carol. 2012. Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down. *International Multilingual Research Journal* 6(1): 8–21.
- Collier, Virginia, P and Thomas, Wayne, P. 2004. The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of research and practice* 2(1): 1–20.
- De Souza, Lynn Mario T. Menzes. 2005. A Change of Skin: The Grammar of Indigenous Communities in Brazil. *TESOL Quarterly* 39(4): 724–728.
- De Souza, Lynn Mario T. Menzes. 2017. Epistemic Diversity, Lazy Reason and Ethical Translation in Post-Colonial Contexts: The case of Indigenous Educational Policy in Brazil'. In Caroline Kerfoot C and Kenneth Hyltenstam (eds). *Entangled Discourses: South-North Orders of Visibility*. New York: Routledge.
- De Souza, Lynn Mario T. Menzes. 2020. Foreword. In Zannie Bock and Christopher Stroud (eds). *Languages and Literacies in Higher Education: Reclaiming Voices from the South*. London. Bloomsbury.
- Santos, Boaventura De Sousa. 2006. *The Rise of the Global Left, The World Social Forum and Beyond*. London: Verso.
- Santos, Boaventura De Sousa. 2012. Public Sphere and Epistemologies of the South. *Africa Development* 37 (1): 43–67.
- Santos, Boaventura De Sousa. 2014. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder, Colo: Paradigm Publishers.
- Desai, Zubeida, Qorro, Martha and Brock-Utne, Birgit. 2010. *Educational Challenges in Multilingual Societies: Loitasa Phase Two Research*. African Books Collective.
- Dirlik, Arif. 1996. The Past as Legacy and Project: Postcolonial Criticism in the Perspective of Indigenous Historicism. *American Indian Culture and Research Journal* 20(2): 1–31.
- Gujit, Irene and Shah, Meera Kaul (eds). 1998. *The Myth of Community: Gender Issues in Participatory Development*.

- London: Intermediate Technology Publications.
- Guzula, Xolisa, McKinney, Carolyn and Tyler, Robyn. 2016. *Language-for-learning: Legitimising translanguaging and enabling multimodal practices in third spaces*. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 34(3): 211–226.
- Heugh, Kathleen. 1995. *Disabling and enabling: implications of language policy trends in South Africa*. In Rajend Mesthrie (ed). *Language and Social History: Studies in South African Sociolinguistics*. Cape Town: David Philip.
- Heugh, Kathleen. 1999. *Languages, development and reconstructing education in South Africa*. *International Journal of Educational Development* 19: 301–313.
- Heugh, Kathleen. 2015. *Epistemologies in multilingual education: Translanguaging and genre –companions in conversation with policy and practice*. *Language and Education* 29(3): 280–285.
- Heugh, Kathleen. In press. *Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education*. British Council.
- Heugh, Kathleen and Mohamed, Naashia. 2020. *Approaches to language in education for migrants and refugees in the Asia-Pacific Region*. Paris and Bangkok: UNESCO & UNICEF.
- Heugh, Kathleen and Stroud, Christopher. 2020. *Multilingualism in South African Education: A Southern Perspective*. In Raymond Hickey (ed). *English in Multilingual South Africa: The Linguistics of Contact and Change*. *Studies in English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heugh, Kathleen, Benson, Carol, Yohannes, Mekonnen, Alemu, Gebre and Bogale, Berhanu. 2011. *Implications for multilingual education: Student achievement in different models of education in Ethiopia*. In Tove Skutnabb-Kangas and Kathleen Heugh (eds). *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*. Routledge.
- Hountondji, Pauline, J. 1997. *Endogenous Knowledge: Research Trails*. African Books Collective.
- Kerfoot, Caroline. 1993. *Participatory Education in a South African Context: Contradictions and Challenges*. *TESOL Quarterly* 27(3): 431–447.
- MacDonald, C. 1990. *Crossing the threshold into standard three*. Main report of the Threshold Project. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Makoni, Sinfree and Pennycook, Alastair. 2007. *Disinventing and Reconstituting Languages*. *Multilingual Matters*.
- Maseko, P, Nosilela, B, Sam, M, Terzoli, A and Dalvit, L. 2010. *The Role of the Web in the Promotion of African Languages*. *Alternation* 17 (1): 312–327.
- Mkhize, Nomalanga. 2016. *Away with Good Bantus: De-Linking African Language Literature from Culture, ‘Tribe’ and Propriety*. *Arts and Humanities in Higher Education* 15 (1): 146–152.
- Nyamnjoh, Francis, B. 2012. *‘Potted Plants in Greenhouses’: A Critical Reflection on the Resilience of Colonial Education in Africa*. *Journal of Asian and African Studies* 47 (2): 129–154.
- Openjuru, George, Ladaah. 2015. *Strengthening community-university research partnerships within the context of community-university engagement: The case of two Ugandan universities and one NGO*. In Budd Hall, Rajesh Tandon and Crystal Tremblay (eds). *Strengthening Community University Research Partnerships: Global Perspectives*. Victoria, BC: University of Victoria Press.
- Ouane, Adame and Glanz, Christine (eds). 2011. *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor*. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa. Hamburg and Tunis Belvédère: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) and the Association for the Development of Education in Africa (ADEA)/African Development Bank.

- Lo Bianco, Joe. 2016. Synthesis Report. Language Education and Social Cohesion (LESC) Initiative. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.
- Liu, Lydia, H. 1995. *Translingual Practice: Literature, National Culture, and Translated Modernity--China, 1900-1937*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Probyn, Margie. 2009. 'Smuggling the vernacular into the classroom': conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (2): 123–136.
- Probyn, Margie. 2015. Pedagogical translanguaging: bridging discourses in South African science classrooms. *Language and Education* 29 (3): 218–234.
- Quijano, Anibal. 2000. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology* 15 (2): 215–232.
- Reed, Yvonne and Tembe, Juliet. 2016. Linguaging in and about Lunyole : African Storybook materials as a catalyst for re-imagining literacy teaching and learning in two Ugandan primary schools : original research. *Reading & Writing* 7 (2): 1–8.
- Stranger-Johannessen, Espen, Doherty, Liam and Norton, Bonny. 2018. The African Storybook and Storybooks Canada: Digital Stories for Linguistically Diverse Children. *Language and Literacy* 20 (3): 121–133.
- Stroud, Christopher. 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, Christopher. 2002. *Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries*. Stockholm: Sida.
- Stroud, Christopher. 2018. Linguistic citizenship. In Lisa Lim, Christopher Stroud and Lionel Wee (eds). *The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change*. *Multilingual Matters*.
- Stroud, Christopher and Guissemo, Manuel. 2017. Linguistic Messianism: Multilingualism in Mozambique. In Augustine, Emmanuel Ebongue and Ellen Hurst (eds). *Sociolinguistics in African Contexts*. Springer.
- Stroud, Christopher and Heugh, Kathleen. 2004. Linguistic human rights and linguistic citizenship. In Donna Patrick and Jane Freeland (eds). *Language rights and language survival: A sociolinguistic exploration*. Routledge.
- Stroud, Christopher and Kerfoot, Caroline. 2020. Decolonizing Higher Education. Multilingualism, Linguistic Citizenship and Epistemic Justice. In Zannie Bock and Christopher Stroud (eds) *Languages and Literacies in Higher Education: Reclaiming Voices from the South*. London: Bloomsbury.
- Taylor, Stephen and von Fintel, Marisa. 2016. Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach. *Economics of Education Review* 50: 75–89.
- Terra, Sandra, Elena, L. 2018. Bilingual education in Mozambique: a case-study on educational policy, teacher beliefs, and implemented practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 1–15.
- Vázquez, Rolando. 2011. Translation as Erasure: Thoughts on Modernity's Epistemic Violence. *Journal of Historical Sociology* 24 (1): 27–44.
- Van Avermaet, Piet, Slembrouck, Stef, Van Gorp, Koen, Sierens, Sven and Maryns, Katrijn. 2017. *The Multilingual Edge of Education*. Springer.
- Veronelli, Gabriella, A. 2015. The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and the Darker Side of Modernity. *Wagadu: A Journal of Transnational Women's & Gender Studies* 13: 108–134.
- Vivieros de Castro, Eduardo. 2004. *Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation*. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America* 2(1): 3–22.

Book Review

"The semiotics of new spaces: Languaging and literacy practices in one South African Township" by Charlyn Dyers

Frieda Coetzee

University of Cape Town (UCT)

Charlyn Dyers's, *The semiotics of new spaces: Languaging and literacy practices in one South African township* (2018) provides a rich description and analysis of the language and literacy practices in a township called Wesbank – situated on the socio-economically peripheral margins of the city of Cape Town. The volume offers insight into the various types of multilingualism(s) that emerge from a township that was established in post-apartheid South Africa. Dyers points out that South African townships have become 'significant' sites for sociolinguistic research. However, she singles out Wesbank as a 'hybrid community' (pg.11) as it differs considerably from other townships in terms of its ethnolinguistic diversity. Wesbank is described as 'one of the first multiracial townships' (pg.10) in South Africa, as the township was established in 1999 after the period of enforced racial that created segregated neighbourhoods. The townships's ethnolinguistic demographics are a result of the broader 'massive migration' patterns from rural to urban epicentres in South Africa (pg.9). The migration to Wesbank is complex

in spectrum: people classified under the apartheid regime as Coloured (mostly Afrikaans-speaking) have moved there translocally – mostly from rural towns in the Western and Northern Cape areas; and Black isiXhosa-speaking residents have migrated from the Eastern Cape. Furthermore, transnational migrants have arrived from other African countries such as Zimbabwe, Somalia and Nigeria. The residents are, however, multilingual and have brought with them multiple and diverse linguistic repertoires. Dyers investigates how participants in several research projects draw on semiotic resources in their language and literacy practices. In particular, the use and roles of Afrikaans, isiXhosa, and the urban mixed varieties such as Kaaps and mixed isiXhosa-based varieties, are explored – combined with the role of English as a 'powerful language of wider communication' in Wesbank (pg.37).

Dyers states her interest as a sociolinguist in the 'linked aspects of culture, language and identity' in a space of a 'confluence of ethnicities who had to find pathways towards peaceful co-existence and communication across

ethnolinguistic and cultural barriers' (pg.11). She poses two central questions: firstly, 'What do people from diverse backgrounds do with their existing linguistic resources when moving to challenging new urban settings where they have to learn to co-exist with people from very different backgrounds?', and 'What are the implications of such practices for community building, educational institutions and state language policies?' (pg.3). The questions are not primarily answered through the lens of everyday linguistic and literacy practices, as the residents' overt discourses that were elicited through interviews and writing tasks are central to the discussions. In these discussions Dyers addresses the complexity of race 'as a feature of our investigation' (pg.16), and refreshingly includes individuals' attitudes toward other ethnolinguistic or cultural groups' communicative practices.

The volume encapsulates Dyers' and post-graduate students' findings from the Universities of the Western Cape, Ghent and Antwerp, forming part of a larger international research partnership called 'The dynamics of building a better society'. Spanning a decade (between 2004 and 2014), the findings benefit from a longitudinal perspective during a time of particularly dynamic and rapid social change in post-apartheid South Africa. For example, the longitudinal research affords the researchers to observe the changing role languages in the linguistic landscape (pg.84).

Chapter 1 discusses the socio-economic profile of Wesbank and introduces the groups of participants within the context of the continuous detrimental impact of colonialism and apartheid on people living in marginalised communities. Similar to

other townships in South Africa, Wesbank is broadly considered as a community with low levels of education and income, and high levels of unemployment, skills deficiency and 'social ills' such as crime and alcoholism (pg.12, 15). However, in a section called 'Initial lessons learned while doing research in Wesbank' (pgs.14-17) Dyers importantly cautions against stigmatized views and negative common assumptions researchers may have regarding such issues, as well as race relations and residents' aspirations and future prospects in townships. During the on-going fieldwork the researchers learned that the 'reality is far more complex', for example, that the participants aspired to improve their circumstances and that there is great variation between ethnolinguistic groups' and individuals' educational levels (pg.15). Consequently, Dyers argues that one should not overlook the social stratification (that may coincide with racial stratification) within township areas. Interestingly, in a later discussion of literacy education, Dyers argues that different levels of education may be manifested in the spatial stratification of Wesbank, i.e. the best educated residents live closest to amenities such as transport links.

Data was collected from two projects: firstly, women who participated in community-based projects aimed at skills training and development, for example, domestic work, arts and crafts and adult literacy classes as well as a prayer group. Secondly, extensive school-based research projects involved male and female students and their teachers from the local dual medium (Afrikaans-English) high school. An ethno-methodological approach afforded researchers to interact with residents in various contexts. The diverse data collection methods (and their

purposes), including in-depth interviews, questionnaires, literacy surveys, focus groups, life history interviews and various writing assignments are set out in useful tables (pgs.19 and 21). Furthermore, the use of several research assistants with various linguistic backgrounds enabled participants to be interviewed in language varieties they felt most comfortable in.

In light of the widely debated language shift towards English in some South African speech communities, Dyers explores the contributing factors of language *maintenance* of Afrikaans and isiXhosa by teenagers in Chapter 3. Although English serves as a '*lingua franca*' in some contexts (pg. 19), and is the preferred language of instruction at school level, interviews revealed that young people 'identify strongly with their home languages, especially when it enhances their personal and group identities or is a symbol of their ethnolinguistic distinctiveness' (pg.37). For example, Dyers argues that speakers of Afrikaans and varieties such as Kaaps, may have a 'powerful sentimental attachment to the language as a signifier of individual and group identity' (pg. 37). Moreover, young Xhosa participants do not necessarily shift away from isiXhosa per se but rather diverge from the 'deep rural' (pg.37) varieties – and communicate in a mixed urban vernacular with their peers (as illustrated in the example on page 33). Throughout the volume, Dyers highlights such use of 'bits of language', and 'translanguaging' and 'code-switching' practices, without labouring to distinguish old and new terms of multilingualism. In a context where people have migrated from elsewhere to live either permanently or temporarily, and where young migrants are forming new social networks, 'making friends across ethnolinguistic

barriers' (pg. 49), and 'translanguaging practices' are 'a fun thing to do' (pg. 48), Dyers fittingly steers clear of defining multilingual practices and frequently refers to such practices as the 'blending', or the 'mixing and blending' of languages.

In Chapter 3, Dyers presents the concept of *portable multiliteracies* to discuss 'how ordinary women with incomplete or no formal education negotiate different forms of literacy in an urban environment [...] to truly become active, participatory citizens in the New South Africa?' (pg. 51). The concept approaches literacy as multimodal and 'multiple' resources, as it considers text-based, oral and visual communicative practices 'that vary and are contested according to time and space' (pg.53). Furthermore, literacies are 'portable' or 'mobile' in the sense that they are resources that 'people have acquired either formally or informally, and which they *bring with them* as they migrate to new spaces' (pg.52 my emphasis.) With unequal access to education, the women have mostly acquired literacies that are only 'directly relevant to their needs' (pg.61). Dyers points out that portable literacies 'work best when shared' (pg.56) as the participants depend and draw on each other's literacy resources to participate in, or complete tasks. Chapter 5 continues the focus on adult women's literacies: here Dyers effectively employs Appraisal Analysis (Martin & Rose 2007) to explore the 'attitudinal positionings' (pg.67) in journals written by women in a training workshop. The analysis reveals not only the positive value of the journal writing exercise but also discloses 'evidence of strong agency and voice' as well as 'depression and a sense of being overwhelmed'.

Chapter 6, 'A messy linguistic market' centres on practices in commercial spaces

in Wesbank. A multimodal analysis of the linguistic landscape (henceforth LL), as well as verbal communication between business owners, vendors, employees, customers and security guards, addresses the central question: i.e. how people from very different cultural and linguistic backgrounds 'learn to co-exists'. Taking into account 'overlaid traces of racism and xenophobia' (pg. 81), Dyers argues that people 'have learned to communicate with somewhat *cautious conviviality* across the linguistic and cultural barriers' (pg.96). For example, Coloured traders make use of '*faux isiXhosa*' by attaching an isiXhosa prefix to English words (pg. 82). The analysis of the LL includes the role of 'foreign nationals' from other African countries. Dyers concludes that the role of Afrikaans has diminished and that businesses advertise mostly in English. However, the 'underlying multilingualism and multiliteracies of the population' (pg. 84) is evident in the 'emblematic' use of Afrikaans and isiXhosa in the LL.

In Chapter 7 Dyers revisits and critically assesses the effectiveness of Blommaert et al.'s (2005) concept of *truncated multilingualism* in studying language vitality Wesbank. In particular, she considers how it can help 'to reflect how communities with distinctive ethnolinguistic characteristics, who had formerly been kept apart by the *apartheid* regime, are now forced by their new environment to communicate with one another' (pg.105). Most interestingly, Dyers uses the concept to untangle how the socio-cultural identities of teenagers growing up in 'cross-linguistic, cross-cultural households' in Wesbank are formed (pg.98). The effects of the apartheid regime's segregation laws on the most intimate life aspects have resulted in multiracial families continuing to be a minority in South

Africa. Making use of case studies, Dyers considers how teenagers draw on their linguistic repertoires and how this impact on language vitality in various contexts. As the analysis turns to the multilingual language and literacy practices in the language classroom at the local high school (Chapter 8), another concept that emerged from the Blommaert et al (2005) study, namely, *peripheral normativity*, is examined. In the socio-economically marginalised context of the Wesbank school, the concept refers to 'restricted literacy repertoires' of students as well as their teachers. What the Chapter highlights is the arbitrariness of what are considered 'standard' forms of language that are taught and used in schools. Furthermore, considering the participants' use of informal language varieties (for example, Kaaps and other hybrid forms of language) rather than standard forms in their everyday lives, Dyers strongly advocates for language policies that accept the 'actual language repertoires of pupils to the classroom' (pg.118).

Throughout her book, Dyers points out the positive outcomes the research had on the participants. However, in the *Conclusion* Chapter, 'Becoming a change for voices from the periphery: The role of the socially responsible sociolinguist', Dyers takes an honest look at the research process and reflects on the social accountability of sociolinguistic research in vulnerable communities. She suggests that the participants' attempts to reach out to the researchers during the data collection process were 'either ignored or uncovered too late' (pg.124). Dyers provides practical suggestions regarding how situations could have handled in a more responsible manner. She strongly suggests that sociolinguist should draw on their resources to assist participants in their plight. Moreover, interdisciplinary

research teams could be more effective to assist communities as well yield richer results.

In the *Introduction*, Dyers indicates that the intended readership of the book includes sociolinguistic students as well as ‘anyone interested in the linguistic realities of peripheral urban communities in post-*apartheid* South Africa’ (pg.2). The writing style is certainly accessible and the sub-questions in each section could be a useful to those researching a wide range of themes within multilingualism. The complexity of the research themes

in the context of Wesbank are frequently touched upon, and, at certain points I wished for slower and greater in-depth analysis of examples, as Dyers’s insights are invaluable. Although Wesbank is described as ‘hybrid’, the continuous migration flows within and into South Africa may result in urban and rural areas becoming increasingly diverse. Future researchers may well benefit from Dyers’s early perceptions into the communicative practices in such communities.

Book Review

PhD dissertation “Talking In and Out of Place: Ethnographic reflections on language, place, and (un)belonging in Limburg, the Netherlands” by Lotte Thissen

Charné Pretorius
Stellenbosch University

Thissen's, *Talking in and out of place: Ethnographic reflections on language, place, and (un)belonging in Limburg, the Netherlands*, is a reflective ethnography which takes the reader into three different locations in the Dutch province of Limburg. This PhD dissertation uses a grounded theory approach to answer the central question 'how do people, by engaging in language practices with other people, give meaning to the everyday places they inhabit?' (p.16). The author shares numerous anecdotes and stories about her experiences as well as those of her participants, some of which are humorous and others which are intriguing. The grounded focus of the research on locations allowed Thissen to avoid essentialist notions of language, place, and body and instead encouraged the use of four central sensitizing concepts. These four concepts include 'centre-periphery dynamics', 'place-making processes', 'politics of (un)belonging', and Thissen's coined term 'foreignness'. It was important for the author to not completely ignore

essentialist language ideologies as these notions were often expressed by her participants and became an important part of her empirical data. Thissen scrutinizes the fixed connections between, language, place, and body by documenting people's actual language practices and by adopting the perspective that language is a resource (p.16–17). Furthermore, she provides insight into how people use language in everyday locations and interactions to shape place-making processes, politics of (un)belonging, and feelings of 'foreignness' within various centre-periphery dynamics perceived to be dominant by the participants.

The book consists of ten chapters of which chapters three to nine are divided into three parts according to the three fieldwork sites. In her introductory chapter Thissen uses short anecdotes to reflect on how notions such as language practices, place-making, and belonging have been present throughout her life (p.16). The author's personal experiences come up frequently throughout the book,

giving the research a sense of honesty and making the analysis more digestible for the reader. In fact, a strength of this book is the accessible way in which Thissen presents the research. The reader need not be an Anthropologist or Sociolinguist in order to engage with the theoretical and empirical material of the book.

As part of the introductory chapter Thissen provides an overview of her research location, Roermond (a city in the Dutch province of Limburg). Although this contextualisation is relatively short, it gives the reader a good idea of the historical issues in the area as well as how Limburg is perceived today (an 'un-Dutch paradise' (p.21)). This brief overview is an effective backdrop for Thissen's more in-depth thick descriptions of each fieldwork site later in the book. The contextualisation is followed by an exposition of the four central sensitizing concepts used to address the research question (p.22–29). In each case she explains the concept thoroughly yet concisely and demonstrates how these concepts were used in her ethnographic study. Importantly, Thissen introduces the reader to her coined term 'foreignness' (p.28). She explains that the concept is an attempt to capture those feelings of 'belonging through *un*belonging' (p.29). This concept is explained and defined in more depth later in the book. Towards the end of the chapter, Thissen makes explicit the perspective on language which the book adopts, namely a 'language as resource perspective' (p.30). According to the author, this perspective is better equipped to capture people's actual language practices and moves away from fixed connections between language, where people are from, and people's appearances.

Chapter 2 outlines and describes Thissen's methodology. The author leaves no ambiguity when it comes to her various ethnographic techniques. To add to these techniques, she used her body as a type of 'research instrument' as well. This means that her embodied experience formed part of her understandings of the fieldwork locations (p.50). I find this approach refreshing. The researcher is very aware of the influence her presence has in the space and instead of only noting this in an insignificant footnote, she turns it into a research tool to learn more about her fieldwork locations and the opinions of the people she met in these locations. This approach was essential in helping her maintain her aim of producing 'incomplete images of the world and the practices within it as they are interpreted by the ethnographer' instead of producing an 'objective view' of a culture or a language (p.42).

Part I of the book, '[c]arnival celebration practices at De Katers in the former village of Maasniel', looks firstly at how people shape understandings of community by engaging in 'carnavalesque' place-making practices (p.76), and secondly analyses the role of linguistic varieties in meaning-making processes at a specific carnival event (p.101). This fieldwork location is a great jumping-off point for the book because it illustrates some of the challenges faced by ethnographers. Thissen is very honest about the challenges she faced at this location like noise when trying to record an interaction and the somewhat unfriendly and aloof attitude of the members in the early days of her involvement. She also faced some resistance because of her skin tone and gender which illustrates the necessity for her reflexive approach to her ethnography. Thissen even admits to some mistakes she made while interacting with the De Katers members.

This honest nature of the book pulls the reader into her journey and gives useful insights for future ethnographers.

Part II of the book consists of a conversation the author had with two men in Roermond city centre's *Munsterplein* plaza. These chapters demonstrate the dynamic nature of place-making processes and how language may index both feeling in and out of place. This fieldwork location presents Thissen with her first experience of people having a sense of belonging through unbelonging. The empirical data in part II of the book is very intriguing. The author shows that while the two men explicitly say that they do not feel they belong in Limburg, their choice of linguistic forms indexes the opposite (both men used the Limburgian dialect) (p.130). The author demonstrates that the men engaged in ambivalent place-making processes and that this ambivalent process also produced politics of (un)belonging. Furthermore, Thissen highlights that this interaction clearly illustrates the arbitrary relationship between place, language, and body and that instead people constantly engage in 'linguaging' (p.147).

Thissen's final fieldwork location is Dost Market, a supermarket in the suburb of De Donderberg in Roermond. Part III of the book brings the reader into a 'Turkish' supermarket (p.150). The author worked in the supermarket as a volunteer for nine months while conducting her research. This location is very complex and is characterized by its linguistic diversity. It is in these chapters that the author explores and explains, in-depth, her coined analytical concept of 'foreignness'. Thissen defines 'foreignness' as "a feeling existing between two or more persons based

on some kind of shared otherness in comparison with others who define themselves as natives or as naturally belonging to the place where they live" (p.177). She continuously highlights that 'foreignness' can be felt by *anyone* (p.177,222). This is important because, as Thissen remarks in her concluding chapter, the concept aims to problematize the dominant Dutch discourse (and in my opinion, global discourse) of the split categories: '*autochtonen*' (natives) and '*allochtonen*' (non-natives) (p.226). Subsequently, the analytical concept encourages society to think critically about the effect of such labels on people.

Chapter ten gives the reader a brief summary of the findings at each location. Although it was challenging at times to follow the unravelling of the four central sensitizing concepts, Thissen provides four clear central conclusions. Her conclusions can be summarised as stating that one's body and birthplace does not determine one's language practices, place-making processes determine the norms of a place and how people draw boundaries between one another, and lastly that 'foreignness' is not exclusive to those who fall in the category of 'non-native'.

This book has been an absolute delight to read and review. Thissen's accessible writing style helps her readers grasp complex theoretical notions and allows one to journey with her through the fieldwork sites. I was pulled so deep into her work that I found myself giggling at the humorous events and cringing at some of the mistakes or controversial comments of participants. I recommend this book to any budding ethnographer or any person interested in questions of language, place, and belonging.