

MANUAIS DIDÁTICOS EM MOÇAMBIQUE: ENTRE MODELOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO¹

Vasco Magona

vasco.sande@uem.mz

Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (Moçambique)

Resumo: Este artigo apresenta um panorama geral da produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas para o ensino bilingue em Moçambique, com ênfase nos modelos e procedimentos de conceção do livro escolar do 1.º ciclo do ensino primário (1.ª a 3.ª classes). A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa (Kalthoff, 2013), de cunho etnográfico (Jankowsk & Wester, 1995[1991]), na vertente da etnografia linguística (Copland 2011; Maybin & Tusting, 2011; Shaw, Copland & Snell, 2015). Os resultados do presente estudo sugerem, entre outros aspetos, o uso, nas diferentes fases da historiografia do manual didático e, pelos diferentes atores da cadeia livreira moçambicana de, pelo menos, dois modelos de conceção do livro que pressupõem perspectivas antagónicas de produção, nomeadamente, (i) modelo da Edição do Estado e, (ii) modelo da Autorização Prévia. O primeiro, praticado pelo Estado, toma como estratégia basilar o uso do proto-livro. Em contraste, o segundo modelo, adotado pelas ONGs e pelas Agências Internacionais, consiste na conceção da edição de classe a partir do manuscrito na língua moçambicana-alvo.

Palavras-Chave: Manual didático, Modelos e Procedimentos de Produção, Línguas Moçambicanas e Moçambique

Abstract: This article presents a general overview of the textbooks production in Mozambican languages for bilingual education in Mozambique, with emphasis on models and procedures for designing textbooks for the 1st cycle of primary education (1st to 3rd classes). The research adopts a qualitative methodological approach (Kalthoff, 2013), of an ethnographic nature (Jankowsk & Wester 1995[1991]), within the scope of linguistic ethnography (Copland 2011; Maybin & Tusting, 2011; Shaw, Copland & Snell, 2015). The results of the present study suggest, among other aspects, the use, in the different phases of the historiography of the textbooks production and, by the different actors in the Mozambican book chain, of at least two book design models that presu-

1 Este artigo é um recorte da nossa tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A construção da tese contou com o generoso apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal), através da Bolsa de Doutoramento FCG N.º 246632. Além disso, a recolha dos dados primários em Moçambique foi parcialmente financiada pelo *French Institute of South Africa* (IFAS), convenção N.º CO-2022-09-RECH.

ppose antagonistic production perspectives, namely, (i) State Edition model and, (ii) Prior Authorization model. The first carried out by the State, takes as its basic strategy of production, the use of the proto-book. In contrast, the second model, adopted by NGOs and International Agencies, consists of designing the class edition based on the manuscript in the target Mozambican language.

Keywords: Textbooks, Production Models and Procedures, Mozambican Languages, Mozambique

1 - Introdução

O estudo de manuais didáticos² no mundo ganhou vivo impulso no decurso do século XX, quando no Norte Global,³ sobretudo em países como França, Canadá e Estados Unidos da América, se observa um itinerário que evidencia um progressivo alargamento do interesse em investigar este artefacto didático-pedagógico.

No Sul Global, a pesquisa subordinada ao manual didático não mereceu, durante muito tempo, a sorte verificada na geopolítica Norte Global, não obstante a importância que a edição de classe representa para os frágeis sistemas nacionais de educação nesse contexto (Peacock & Cleghorn, 2006; Beiter, 2020). No caso vertente da África subsaariana, o manual didático passaria a receber alguma atenção especial em finais da década de 1980, quando se assiste ao relaxamento das políticas protecionistas de produção e provisão do livro escolar (Rotich, 2000). Talvez por isso que, em Moçambique, na década de 1990 o cenário que caracterizou a produção de manuais didáticos no período colonial e nas duas primeiras décadas após a independência nacional, em 1975, viu-se drasticamente a mudar. Por exemplo, a partir desta década o livro escolar de/em línguas moçambicanas, primeiro para o Projeto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) e, numa fase posterior para o Projeto Piloto de Educação Bilingue (ProPEB), passa a ser produzido ou pelo Estado, ou pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs) e, recentemente, como forma de atender aos desafios impostos pela Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029), esta tarefa cabe igualmente às Agências Internacionais parceiras do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

2 Para esclarecer a noção, veja-se as citações: “Over a long period of time, a plethora of terms were used to refer to what we understand to be textbooks today” (Fuchs, 2014, p. 64). Todavia, o advento na “Europa dos sistemas educativos que visam uma uniformização dos conteúdos e dos métodos, provoca uma autonomização da edição escolar, uma normalização da sua produção e, portanto, a emergência de uma nomenclatura específica” (Choppin, 2009, p. 25). Ainda assim, as expressões livro escolar, edição didática, manuais escolares, manual de classe, edição escolar, edição de classe, livro de classe, manuais didáticos, materiais instrucionais e materiais didáticos são, na literatura, empregues de forma indistinta. “Esta profusão léxica reflecte a complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade [moderna]” (Choppin, 2004, p. 20). Resulta daqui que, ao longo deste estudo adotamos uma e/ou outra designação para nomear este artefacto estruturante da educação.

3 Considerando que não são consensuais e podem remeter para diferentes referentes, os termos Norte Global *versus* Sul Global são usados ao longo deste artigo como conceitos não-geográficos. Entretanto, relativos ao empoderamento dos Estados, enquanto sujeitos históricos e atores importantes no cenário internacional (Fonseca, 2016).

(INDE), órgão do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINE-DH).

O ensino bilingue (doravante EB) em Moçambique ganhou força a partir do primeiro seminário do Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO), realizado na década de 1980. Este congresso tinha feito algumas recomendações claras sobre as tarefas que se deveriam realizar nos anos subsequentes, com vista à introdução das línguas de substrato no Sistema Nacional de Educação (SNE) (NELIMO 1989; Ngunga, Nhongo, Moisés, Langa, Chirinze & Mucavele, 2010). Com efeito, na década de 1990, através da Lei n.º 6/92, reajusta-se o quadro geral do SNE vigente e adequa-se as disposições contidas na Lei n.º 4/83 do SNE às condições sociais e económicas de Moçambique, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto organizacional (RM, 1992).

Alinhada à Lei n.º 6/92 que preconiza, em seu Artigo 4.º, a valorização, o desenvolvimento, a promoção e a introdução progressiva das línguas de substrato bantu no ensino formal, em 1992, inaugura-se em duas províncias de Moçambique o PEBIMO. De forma inovadora, o PEBIMO introduziria, num modelo experimental, o uso simultâneo de duas línguas na alfabetização inicial de alunos moçambicanos, notadamente, das zonas rurais, linguisticamente homogéneas (INDE/MINED, 2003a; 2003b). À experimentação que vigorou entre 1992 e 1997 (Benson, 1997; 2001), seguiu-se o ProPEB efetuado à escala nacional, entre 2003 e 2018 (CAPRA, 2013; Manuel, 2023).

O modelo de EB, que viria a reverter a situação linguística que caracterizava o ensino primário em Moçambique, envolveu, num primeiro momento, o uso como meio de instrução e disciplina escolar o *Xichangana* e o Português na província de Gaza e o *Cinyanja* e o Português em Tete (INDE/MINED *ibidem*).

Com base nos resultados promissores do PEBIMO (Benson, 1997) e do ProPEB (Ngunga, *et al.*, *ibidem*; CAPRA, *ibidem*; Manuel, *ibidem*), no reconhecimento das vantagens psicopedagógicas e socioculturais, como também na recomendação internacional, incluindo pela UNESCO, em prol da alfabetização inicial baseada na língua materna (MINEDH, 2020) e, no facto de a maioria das crianças moçambicanas terem o Português como língua não materna (Chimbutane, 2018; 2020 2022a), o INDE/MINEDH decidiu, em 2018, a introdução oficial do EB em Moçambique (Manuel, *ibidem*). Com efeito, através da Lei n.º 18/2018 do SNE que reformula o Decreto Lei n.º 6/92, ficou determinado que o EB numa língua moçambicana e o Português e, o monolíngue em Português são as duas modalidades de escolarização obrigatória em Moçambique (RM, 2018).

O modelo de EB introduzido foi concebido de modo a responder não apenas às necessidades da grande maioria dos moçambicanos, sobretudo as populações mais isoladas dos centros urbanos, que aprendem o Português na escola (INDE/MINED, 2003a; Chimbutane, 2018), como também, com base nesta, estava a ideia de reverter os desperdícios escolares, nomeadamente, reprovação, repetência e abandono escolar que muito se associava ao uso exclusivo (no ensino primário) de uma língua não materna (Martins, 1997; Benson, 1997, 2001; Ngunga, *et al.*, 2010;

CAPRA, 2013; Manuel, *ibidem*), isto é, uma língua não familiar para a maioria dos alunos, à entrada na escola.

O enfoque deste artigo recai sobre a produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas para o EB. De forma específica, apresentamos e discutimos os modelos e procedimentos de produção do livro escolar, do 1.º ciclo (1.ª a 3.ª classe) do SNE.

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa (Kalthoff, 2013), de cunho etnográfico (Jankowsk & Wester, 1995[1991]), na vertente da etnografia linguística (Copland, 2011; Maybin & Tusting, 2011; Shaw, Copland & Snell, 2015). Com efeito, os dados analisados foram recolhidos através de: (i) entrevista semiestruturada (Ketele & Roegiers, 1993), operacionalizada em três diferentes inquéritos de acordo com a categoria de informantes; (ii) notas de campo (Mulhall, 2003); e (iii) consulta documental (Galleta, 2003). Para a análise e interpretação da informação, usou-se a técnica de análise estrutural de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1992[1988]; Hienaux 1997[1995]), uma forma de análise da informação pelo conteúdo (Bardin, 1977; Lessard-Hébert, Goyett & Boutin, 1990; Krippendorff, 2003). Deve-se acrescentar que, no ato da recolha de dados primários em Moçambique (entre 2021 e 2022) pediu-se, aos informantes, um consentimento informado que autoriza o uso da informação em trabalhos científicos. Além disso, seu tratamento foi feito em observância aos procedimentos das práticas costumeiras vigentes em Moçambique (Chimbutane, 2009), que dizem respeito à confidencialidade (Magona & Wilson, 2023), nomeadamente, censura e catalogação da informação antes de sua partilha e/ou disponibilização ao público.

Excluindo a presente nota introdutória, onde se contextualiza o EB em Moçambique, apresenta-se o objetivo, a estrutura e as opções metodológicas adotadas no estudo e, a secção conclusiva (cf. (4)), onde se retoma as linhas de força da investigação proposta, o artigo inclui duas secções. Em 2, descrevem-se, introdutoriamente, os aspetos gerais sobre modelos de conceção do manual didático no mundo. De seguida, com base nessa prévia contextualização, na secção 3, dá-se conta da produção desse artefacto estruturante da educação nas três fases da sua linha historiográfica em Moçambique. Trata-se desta parte do texto onde discutimos o problema central do estudo.

2 - Aspetos gerais sobre modelos de produção de manuais didáticos no mundo

A conceção de manuais didáticos gira em torno de quatro modelos que compreendem perspetivas diferentes de produção, nomeadamente, (i) uma *Edição do Estado*; (ii) uma *Liberdade de Escolha*; (iii) uma *Autorização Prévia*; e, por último, (iv) estão os *Modelos Híbridos*, também designados *Sistemas Híbridos* (Chopin, 2004; 2008[1998]; Magona, 2020).

A Edição de Estado inscreve o manual escolar em uma perspetiva nacional, isto é, o livro escolar é desenvolvido a partir de uma dinâmica de reprodução sim-

bólica do ideário político (Apple, 2002[1986]; Chopin, 2008[1998]). Esta tipologia de produção do manual escolar constitui, na prática, a concretização da institucionalização do poder político na cultura escolar (Sammler, 2018). Resulta daqui a associação desse artefacto a “instrumento de poder manipulável e pouco crítico” (Choppin, 2008[1998], p. 12). Ou seja, o manual didático constitui-se como uma ferramenta pedagógica catalisadora da ideologia nacional (Luke, 1988).

Enquanto repositório e veículo de transmissão da ordem ideológica nacional, a intencionalidade da Edição do Estado traduz-se, essencialmente, na exposição de conteúdos previamente selecionados e legitimados (Apple, 2002[1986]; Castro, 1999; Fitzgerald, 2009; Giraud, 2018). Isto é feito a partir de estratégias diferentes, que se apoiam, por exemplo, em “*government-copyright; government-authorization and government-approval*” (Gim, 2006 *apud* Bruillard, Aamostsbakken, Kunudsen & Horsley, 2006, p. 11). Deve-se acrescentar que, embora considerado pouco consensual, em razão de suas múltiplas condicionantes, como é o caso de seus conteúdos garantirem, frente à palavra do professor, uma certa ortodoxia (Choppin, 2008[1998]), a Edição do Estado é, na prática, a tipologia de produção de manuais didáticos de eleição por um terço das nações contemporâneas (Choppin, *ibidem*). Entretanto, este modelo parece pecar por reduzir, à partida, tudo ao simbolismo político-ideológico e por descartar a função democratizadora da escola (Roldão, 2003). Além do mais, sugere não tomar em ponderação o facto de que, no mundo em que vivemos, o público escolar é heterogéneo (Bruillard, 2011). Portanto, o modelo da Edição do Estado parece colocar em causa o papel do manual didático enquanto instrumento de expressão do pluralismo de vozes (Sande, 2024). Ou por outra, “*spaces of otherwise*” (Povinelli, 2012 *apud* Chimbutane, 2024, p. 100). Ou ainda, ferramenta veicular do transconhecimento –, entendido como a troca e tradução recíproca de conhecimentos (Windle, Heugh, French, Armitage & Chan, 2023, p. 1). Aliás, neste modelo de produção do livro escolar parece limitar-se o exercício da agência e da cidadania linguística (Sande, 2024; Stroud & Kerfoot, 2024)⁴, notadamente, das comunidades localizadas na periferia dos centros de decisão (Magona, 2020; Sande, 2024).

Trata-se da tipologia de produção do manual didático que tem como finalidade legitimar o conhecimento, práticas e discurso ideológico politicamente correto. Por isso a lógica subjacente visa “controlar as publicações destinadas aos alunos e professores” (Choppin, 2008[1998], p. 9). Deste ponto de vista, os manuais escolares podem ser entendidos como “textos que aspiram a uma forte regulação da prática pedagógica” (Carmo, 2013, p. 9), dado que “os países que praticam

4 Stroud (2010, p. 339) diz: “I propose the notion of *linguistic citizenship* as a way of capturing how issues of language may be accorded a central place on the arena of education and politics. The notion offers both sociopolitical and theoretical rationales for an integrative view of language policy and planning in the context of education, combining an academic and social analysis of language issues that support a transformative approach to issues of language democracy”. Entretanto, deve-se acrescentar que a noção de cidadania linguística tem merecido uma rápida e constante atualização. Por exemplo, no contexto contemporâneo, o conceito passou a incluir a multimodalidade (Stroud, 2018; Bock & Stroud, 2019), mas também, a noção de *linguistic landscapes* (Stroud & Kerfoot, 2020).

a Edição do Estado e/ou que têm praticado uma Edição do Estado exercem ou têm exercido, de facto, uma censura *a priori* sobre a produção escolar” (Choppin, 2008[1998], p. 15).

Do lado oposto, está a Liberdade de Escolha. Diferente da Edição do Estado, aqui os manuais didáticos são livremente concebidos por editores privados e livremente escolhidos pelos professores. No entanto, o modo de difusão, os procedimentos de seleção, utilização, e o gozo de liberdade que as empresas privadas e seus redatores têm sobre o artefacto são limitados (Choppin, 2004; 2008[1998]). Eventualmente, em resultado do facto de que, embora o Estado tenha permitido a liberalização dos mercados editoriais nacionais, os poderes públicos não renunciaram (a todo) o controle que têm sobre o manual didático (Choppin, 2008[1998]; Magona, 2020; Sande, 2024).⁵ A título ilustrativo, no Quênia, existe um comité ministerial de verificação de livros didáticos (Rotich, 2000; Opaku-Amankwa, Hammond & Mahama, 2015), que se dedica à censura de manuais escolares livremente produzidos. Este parece também ser o caso sueco, onde o governo instituiu critérios importantes para a aprovação de manuais escolares (Bruillard, *et al.*, 2006) produzidos pela indústria livreira privada. Ou ainda, o caso de Portugal, onde, não havendo censura, há um rigoroso controlo da qualidade científica e pedagógica desse artefacto (Sande, 2024).

Na Liberdade de Escolha, “o poder político se vê no direito de controlar de forma estrita e até a orientar em seu proveito, o desenvolvimento e uso de livros de texto” (Choppin, 2008[1998], p. 13). Na linha de reflexão de Magalhães (2006), sendo o manual didático uma mercadoria e produto industrializado e comercializado, os seus modos de produção e de circulação estão particularmente condicionados às formas de controlo e de poder das instituições estatais. Resulta daqui que são menos os países em que esse modelo constitui opção na aquisição de manuais escolares (Choppin, *ibidem*). Para não citar senão alguns poucos exemplos, o autor acabado de referir chama para a ilustração nações europeias como a França, Holanda, Portugal, Itália e Alemanha.

Tal como a Liberdade de Escolha, na Autorização Prévia, o desenvolvimento do manual didático é confiado ao empresariado privado, reservando-se ao poder estatal a prerrogativa de permitir a sua introdução nas escolas, mediante um consentimento da administração escolar (Choppin, 2004; 2008[1998]). Para Choppin, em países como o Japão, este controle tem sido feito através de leis rígidas. Como tal, a legislação que regula a conceção, desenvolvimento e produção de manuais escolares, no caso vertente da autorização prévia, descreve minuciosamente as regras a que estão sujeitos os editores privados. Por outro lado, definem-se os mínimos detalhes de procedimentos de correção do livro escolar (Choppin, 2008[1998]). Como corolário o manual didático assume, em muitos contextos, um carácter de propaganda (Apple, 2002[1986]). Nesse sentido, “toda obra não autori-

5 Como se pode confirmar, “France is still today one of the few countries in the world in the field of instructional book, where exists a triple freedom: freedom of production, freedom of choice, freedom of use. This original situation, [...] is the result of a long and complex evolution” (Choppin, 2005 *apud* Bruillard, 2011, p. 2, destaque no original).

zada pela administração [escolar] está, [neste modelo] implicitamente proibida” (Choppin, *ibidem*, p. 23).

Por último, os Sistemas Híbridos consistem na coexistência ‘pacífica’ de obras elaboradas pelo Estado e manuais didáticos livremente concebidos e/ou previamente autorizados (Choppin, *ibidem*; Magona, 2020; Sande, 2024). Esta tem sido a opção da maior parte dos Estados-nação contemporâneos. A escolha deste modelo de conceção, desenvolvimento, produção e provisão do livro escolar, em muitos casos, encontra justificativa de ordem político-ideológica, mas também, de carácter financeiro (Choppin, 2008[1998]; Sande, 2024). Com este modelo almeja-se, em última instância, minorar os conflitos decorrente da imposição do uso de manuais didáticos produzidos através do modelo da Edição de Estado (Sande, *ibidem*).

3 - Produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas no contexto pós-colonial

A produção de manuais didáticos no período pós-independência moçambicana pode ser melhor compreendida se inserida no interior das seguintes divisões temporais: de 1978 a 1990 corresponde à primeira fase; a segunda, da década de 1990 a 2002; e, finalmente, a terceira e última fase, de 2003 à atualidade. Essa divisão cronológica tem em conta, mas não se restringe⁶ aos três principais momentos da edificação do Estado-nação moçambicano pós-colonial, nomeadamente, o período da consolidação da identidade unitária e do património comum (Anderson, 1983 *apud* Bussotti & Nhaueleque, 2022, p. 153); a época do Estado nacionalista-liberal (de 1980 ao segundo milénio) (Cahen, 2005, p. 51); e o presente momento da unidade na diversidade (Chimbutane, 2022a, p. 1), ou seja, período de reconciliação nacional (Sande, *ibidem*), onde o discurso ideológico centra-se no fortalecimento dos laços de irmandade entre os moçambicanos.

3.1 - Aspetos específicos sobre a produção de manuais didáticos na primeira fase da historiografia (1978-1990)

As duas décadas a seguir à independência moçambicana, em 1975, foram marcadas pelo monopólio da Edição de Estado (Magona, 2020; Sande, *ibidem*). Aliás, trata-se de um período em que tudo orbitou em torno do Estado enquanto parte constituinte da nação (Mazula, 1995; 2005; Buendía Gómez, 1999). Em virtude disto, instituiu-se um poder centralizador (Cabaço, 2018). Resulta daqui que o circuito de produção de manuais didáticos ficou sob a responsabilidade de instituições estatais diretamente controladas pelo ministério tutelar e provedor da política

6 A tipologia, as características e o marco zero de produção do livro escolar por moçambicanos e para moçambicanos em território pós-independente foram tidos em conta.

livreira moçambicana,⁷ nomeadamente, o Ministério da Educação (MINED) (Simão, 1989; Sande *ibidem*).

Neste contexto, o Estado moçambicano conferiu ao INDE e ao Centro de Formação e Produção Gráfica (CEGRAF) a responsabilidade de compor a estrutura orgânica de instituições estatais responsáveis pelo setor livreiro nacional. Entretanto, o triângulo só viria a estar completo em finais dos anos 1980, com a constituição e entrada em funcionamento do conhecido Departamento do Livro Escolar (DLE), subordinado ao MINED. Este departamento, que funcionou junto do INDE, viu-se na década seguinte transformado em Distribuidora Nacional de Materiais Escolares (DINAME).

A DINAME, além de exercer as funções de distribuição desse artefacto, passou a velar pela fiscalização do mercado livreiro moçambicano, por vezes, com ordens que incluíam a penosa tarefa de restringir a entrada e circulação (em Moçambique) de manuais didáticos produzidos em outras latitudes. O livro escolar proveniente de outros países era visto com o potencial de comprometer a vitalidade e/ou a afirmação do chancelado modelo da Edição do Estado (Choppin, 2004; 2008[1998]), o único permitido, até princípios da década de 1990. Portanto, o Estado moçambicano teria incentivado a constituição de um setor livreiro nacional não competitivo. Como tal reforçou-se as deliberações tomadas na primeira conferência de educação realizada na cidade da Beira, em janeiro de 1975, que impunham, entre outros aspetos, o abandono do currículo escolar colonial de 1969, incluindo seus manuais didáticos (Draisma, 2018; Sande, *ibidem*).

A postura estatal referida pretendeu não apenas garantir o monopólio da Edição do Estado, como também salvaguardar a influência do Estado sobre o circuito livreiro moçambicano. Além disso, acautelar que a distribuição de manuais didáticos em Moçambique fosse da exclusiva responsabilidade da DINAME. Entretanto, observou-se não apenas o monopólio da cadeia de distribuição do livro, como também, predominaria uma edição de classe cujos conteúdos eram moralizantes (Issitt, 2004). Na verdade, um manual didático que tivesse em conta na sua pauta de conteúdos curriculares a legitimação da ideologia do movimento anticolonial – a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), era desejável (Coelho, 2006; Cabecinhas & Feijó, 2010). Aliás, só deste modo se asseguraria a afirmação da FRELIMO enquanto principal ator nacionalista, muito associado ao papel crucial de libertador do povo e da terra, do jugo colonial (Kotowski, 2013; Cabecinhas, Jamal, Sá & Macedo, 2021). Ou seja, o manual didático teria sido usado como instrumento para legitimar a narrativa político-ideológica da FRELIMO.

Neste processo, o INDE assume funções de vanguarda, articulando-se como o principal interveniente do circuito de produção de manuais didáticos. Na verdade, tratando-se do organismo responsável pelos estudos e políticas educacionais em Moçambique, pareceu razoável que lhe fosse incumbida a responsabilidade

7 Até onde sabemos, em Moçambique não existe uma política explícita do livro (Magona, 2020). Entretanto, no presente trabalho, assumimos que a ausência de norma legislativa não é verdadeiramente a inexistência de uma política livreira.

de coordenar e monitorar todas as atividades relacionadas com a recém-constituída cadeia livreira nacional. Esta decisão parece ter sido legítima porquanto o INDE tinha as melhores condições de dirigir, regular e monitorar o processo. Sabe-se que, desde a sua fundação em finais da década de 1970, o INDE contou com o auxílio técnico de especialistas de várias latitudes do mundo, a exemplo de profissionais de instituições de educação da República Democrática Alemã, mas também de Cuba (Martins, 1997; Draimas, 2018). Deve-se acrescentar que, na década de 1990, esse apoio técnico coube, também, a instituições de pesquisa de países como a Suécia (Draimas, *ibidem*; Sande, *ibidem*). Portanto, parece que o INDE tinha as melhores condições técnicas e materiais, mas também, melhor capacidade humana e institucional para monitorar as atividades inerentes à cadeia livreira.

Os manuais escolares concebidos pelo INDE eram, posteriormente, entregues ao CEGRAF, instituição estatal responsável pela parte gráfica, incluindo a execução de tarefas relacionadas com os acabamentos, nomeadamente, a edição, a ilustração e a impressão do manuscrito (Simão, 1989). Entretanto, várias foram as circunstâncias em que a responsabilidade do CEGRAF se estendia a outras atividades, incluindo a maquetização e o desenho do *layout* (Simão, *ibidem*). Estas tarefas teriam ficado a mercê desta instituição até finais do primeiro quartel dos anos 1990, altura em que há abertura do mercado livreiro moçambicano, associado à mudança do regime monolítico vigente para o regime pluralista introduzido na Segunda República (1994 a atualidade).

Quando a maquetização tinha lugar em outro espaço, era da incumbência do INDE a sua materialização (Simão, *ibidem*). Assim, o arranjo gráfico, o amparamento e a encadernação dos manuais didáticos da época teriam passado pelas mãos dos técnicos do INDE e outros quadros ligados a esta instituição estatal, incluindo os chamados cooperantes, que eram indivíduos de outras nacionalidades que ajudaram os moçambicanos a (re)erguer-se das cinzas da luta anticolonial e da guerra civil dos 16 anos (1978–1994).

Por seu turno, à DINAME, enquanto entidade vocacionada para a distribuição do livro escolar, coube-lhe a tarefa de provisão do manual didático às escolas de todo território moçambicano. Entretanto, esta atividade era feita por via de Delegações Regionais Norte, Centro e Sul.⁸ Estas trabalhavam em estrita coordenação com a denominada *Caixa Escolar*, uma orgânica do INDE adstrita à Seção do Livro Escolar nas Direções de Educação e Cultura aos níveis provincial e distrital. Portanto, era por via da Caixa Escolar que os manuais didáticos chegavam às escolas. Além disso, coube à DINAME, em estrita colaboração com o INDE, os bons ofícios

8 A sede da DINAME encontrava-se em Maputo, com Delegações Regionais na Beira e Nacala. A localização obedeceu a um plano geoestratégico, cuja lógica era servir uma região específica que comporta um conjunto de províncias. Nesta conformidade, a sede distribuía livros escolares nas três províncias do Sul de Moçambique, nomeadamente Maputo, Gaza e Inhambane. Em contraste, a Delegação Regional Centro servia as províncias centrais de Sofala, Manica, Tete e Zambézia. Por seu turno, à Delegação Regional Norte, localizada em Nacala, competia servir as províncias nortenhas de Nampula, Niassa e Cabo Delgado (Simões, *ibidem*, p. 12).

de elaborar planos de materiais escolares a serem anualmente produzidos e/ou reimpressos pelo CEGRAF (Simão, *ibidem*).

De acordo com Simão (*ibidem*), além da reimpressão de manuais didáticos existentes, o CEGRAF produzia, em média, seis novos títulos/ano. Até onde sabemos, a referida reimpressão era feita (em território nacional) em policópias à preto e branco. Deve-se acrescentar que essa produção incidiu no manual didático de Português e/ou das disciplinas que têm este idioma como meio de concretização.

Teria sido por via destas policópias que parte significativa de professores do SNE conseguiram, com alguma qualidade, concretizar as suas atividades letivas. Entretanto, o volume de policópias impressas estava longe de recobrir a espessura geográfica de Moçambique, com um SNE em franca expansão (Mazula, 1995, 2005; Buendía Gómez, 1999). Resulta daqui que, parte significativa de alunos e professores, notadamente, das zonas rurais, não tinham acesso a esta ferramenta estruturante da educação. Este aspeto parece prevalecer no contexto contemporâneo, dado que a provisão eficiente do livro escolar continua sendo um problema perene do SNE (Sande, 2024).

3.2 - Aspetos específicos sobre a produção de manuais didáticos na senda e terceira fases da historiografia (1990-2002 e 2003 a atualidade)

Diferente do primeiro momento da linha historiográfica do manual didático em Moçambique (1978-1990), onde os esforços da entidade estatal provedora da política livreira estiveram concentrados na produção da edição de classe de/na língua ex-colonial – o Português, com a entrada em funcionamento do PEBIMO e, mais tarde do ProPEB, o panorama que caracterizou a produção de manuais didáticos na fase anterior teria mudado de figurino. Resulta daqui que, a partir do segundo quinquénio da década de 1990, observa-se uma produção comedida de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas. Num primeiro momento, como resultado dos desafios impostos pelo PEBIMO e pelo ProPEB. Posteriormente, como forma de minimizar os desafios decorrentes da adoção da Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020 – 2029), que o MINEDH definiu como criteriosa, gradual e sustentável, baseada em quatro pilares fundamentais, nomeadamente, (i) formação de professores do ensino primário; (ii) conceção e produção de materiais didáticos; (iii) transição gradual de língua moçambicana (língua de instrução nas três primeiras classes do ensino primário) para o Português e, (iv) mobilização comunitária e financiamento (MINEDH, 2020, p. 8).

Tendo em conta essa ideia de provisão adequada de manuais didáticos em quantidade e qualidade, há uma produção comedida de manuais didáticos de/ em línguas de substrato em Moçambique.

3.2.1 - Modelo e procedimentos adotados pelo Estado na produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas

Dissemos nas linhas precedentes que, entre 1978 e 1990 a produção do manual didático em Moçambique foi reservada ao triângulo CEGRAF, INDE e DINAME. Em contraste, na segunda e terceira fases da historiografia deste artefacto didático-pedagógico, observa-se com a perda do monopólio estatal sobre a cadeia livreira, o alargamento de atores envolvidos nesse processo. Com efeito, o manual didático de/em línguas moçambicanas para o EB passa a ser produzido ou pelo Estado ou pelas ONGs, mais recentemente pelas Agências Internacionais parceiras do INDE/MINEDH. Deve-se ressaltar que, para a conceção desses manuais didáticos, por exemplo, pelo Estado adota-se o modelo da Edição do Estado que pressupõe, essencialmente, o uso da estratégia de produção que se baseia no proto-livro.

O proto-livro é, na ótica do INDE/MINEDH, a ferramenta de base para a produção da edição de classe de/em línguas moçambicanas. Isto é, ele constitui a ferramenta com o formato a considerar no desenvolvimento de manuais didáticos nesses idiomas. Talvez por isso, nele estabelecem-se as diretrizes a seguir na tecelagem da edição de classe. Portanto, o proto-livro inclui, entre outros aspetos, (i) as descrições sobre o *layout*; (ii) os itens fonológicos significantes da língua e os conteúdos a serem incorporados em uma determinada unidade curricular, mas também o uso de combinações de caracteres alfabéticos (dígrafos e/ou trígrafos), seja por modificação consonântica (pré-nasalização, aspiração, palatalização ou lábio-velarização), seja por tentativa de representação de um grafema e/ou som para o qual não existe símbolo gráfico único no sistema alfabético (latino) usado para grafar as línguas de substrato;⁹ (iii) a fonte e o tamanho dos grafemas; (iv) os jogos de cores e os ícones a adicionar às figuras e aos comandos de atividades; (v) as propostas de ilustrações para os textos a incluir no manual didático, mas também, as características do meio físico envolvente; (vi) os destaques nos marcadores das sugestões de atividades e nos comandos das unidades temáticas; (vii) a proposta de tamanho (em páginas) da versão final do manual didático. Em alternativa, o proto-livro pode apresentar informações sobre a tipologia de impressão do livro escolar, isto é, se o artefacto deve ser impresso a *laser* e/ou a *offset*.

O uso do proto-livro é possível quando a produção do manual didático de/em línguas moçambicanas tem por base o decalque. Ou seja, sua operacionalização é factível numa situação em que se privilegia a tradução. A princípio, a lógica subjacente à ideia de uso do proto-livro era que este servisse unicamente de auxílio material e/ou de guião de conceção da edição de classe. Entretanto, a dado momento, desconhecendo-se as reais motivações, o proto-livro impôs-se, de tal maneira que passou a principal instrumento de concretização do processo

9 Um exemplo de representação de dígrafo e/ou trígrafo é o som oclusivo retroflexo e a sua contraparte aspirada, no *Emakhuwa*, por exemplo, usa-se o símbolo gráfico <tt> (para representar a consoante não aspirada, por exemplo, *otteka* 'abrir (guarda-chuva)') e <tth> (para grafar o mesmo som quando aspirado, como em *ottheka* 'ofender').

de decalque, constituindo-se, por conseguinte, na principal ferramenta de transposição 'literal' dos conteúdos da edição de classe de/em Português para as línguas moçambicanas. Na prática, o proto-livro passou de guião para a ferramenta de materialização do modelo copista de produção de manuais didáticos (Magona, 2020). Copista no sentido de que consiste na cópia da edição de classe produzida em Português, para as diferentes línguas moçambicanas, incluindo o alinhamento de conteúdos curriculares (Magona, *ibidem*; Sande, 2024). Estes aspetos devem poder contribuir para que os conteúdos presentes no manual didático para o EB sejam "inconsistentes em relação à cultura, normas e expectativas das sociedades africanas" (Shizha, 2015, p. 310), dado que a edição de classe de base usada na conceção do proto-livro deve poder, provavelmente, conter "visões e suposições eurocêntricos" (Shizha, *ibidem*, *op. cit.*), troféus do legado colonial (Firmino, 2011; Dei, 2011a), ou ainda cimentadas nas ideologias contemporâneas do Norte-Occidente (Chimbutane, 2024). Diante disto, Shizha (*ibidem*, *op. cit.*), sugere que "um currículo apropriado e culturalmente relevante requer uma abordagem que usa a cultura dos alunos para transcender os efeitos negativos dos sistemas de conhecimento eurocêntricos". Aliás, a literatura sobre a manualística (Nation & Macalister, 2010; Bruillard, 2011; Hurst, 2014) sugere, por exemplo, que "o conhecimento proveniente da cultura local constitui uma fonte viável para os alunos" (Dei, 2011a, p. 96), notadamente, aqueles situados em países com um passado colonial como é o caso dos africanos (Dei, *ibidem*; 2011b).

O resultado do uso da estratégia de conceção da edição de classe baseada no proto-livro foi que se produziu um artefacto culturalmente sub-representado (Rotich & Musakali, 2006; Cabecinha, *et al.*, 2021). Aliás, o manual didático parece ter sido constituído no principal instrumento de transmissão do conhecimento codificado e legitimado pela narrativa do Norte Global (Coelho, 2013; Schefer, 2016; Cabaço, 2018). Ou por outra, estes artefactos estruturantes da educação dos sujeitos passariam para a função de meio difusor de saberes, pensamentos e ideologias do Norte-Global (Sande, *ibidem*), ainda que em alguns casos previamente filtrados (Pingel, 2010; Kotowski, 2013). Além disso, autores como Magona (*ibidem*) associam essa estratégia à inefetiva captação e incorporação de elementos designados subalternos na narrativa do Norte-Global, mormente os encontrados em estórias, canções, provérbios e outros meios semióticos usados pelas comunidades rurais como mecanismos de reivindicação de alteridade e/ou injustiças linguísticas (Stroud & Kerfoot, 2020; 2024; Sande, *ibidem*).

Portanto, a estratégia de produção do livro escolar baseada no decalque através da tradução do proto-livro parece um procedimento que se demonstra lacunar, dado que os artefactos resultantes são não-autênticos (Magona, *ibidem*; Sande, *ibidem*). Não autêntico no sentido de que replicam a maquete e o alinhamento de conteúdos de manuais didáticos de/em Português, ou ainda, das disciplinas que têm a língua portuguesa como meio de concretização. Aliás, até onde sabemos, não raras vezes os atores implicados na cadeia livreira moçambi-

cana não se preocupam com a ideia de se garantir (plenamente) a equivalência comunicativa, alicerçada quer nos aspetos culturais, quer nos linguísticos. De facto, julgamos a tradução como ‘minadora’ da possibilidade de os manuais didáticos para o EB serem o reflexo do quadro linguístico e cultural das comunidades locais (ver ainda, Huber-Kriegler, Lázár & Strange, 2003; Hilliard, 2014). Na verdade, ela é pouco vantajosa para o ensino de línguas (Poth, 1995), uma vez que pode variar em função do conhecimento da realidade e da experiência do tradutor (Seguin, 1989), aspeto que parece comprometer o processo de construção do imaginário (Dei, 2011a). Por outro lado, na literatura consultada apontam-se dificuldades de ordem prática, a exemplo de estabelecimento de correspondência linguística entre os idiomas envolvidos na tradução (Girard, 1975, p. 50). Havendo, nalguns casos, a possibilidade de intraduzibilidade de algumas expressões linguísticas (Chimbutane, 2022b). A intraduzibilidade pode, como se deve saber, acentuar-se quando as línguas envolvidas nessa troca chamada tradução estão inseridas em contextos socioculturais assimétricos, mas, também, e sobretudo, quando os idiomas em causa forem de matriz linguística diferente, como sucede com o Português e as línguas de substrato, em Moçambique (Chimbutane, *ibidem*).

A estratégia de tradução do proto-livro parece, da mesma forma, pouco rentável para os diferentes domínios da gramática das línguas moçambicanas, nomeadamente, a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Ou seja, o funcionamento geral deste grupo de idiomas parece comprometido quando se traduz o proto-livro. Em suma, queremos dizer que os idiomas usados na correspondência do proto-livro pertencem a famílias linguísticas que manifestam valores gramaticais distintos (Magona & Wilson, 2023), a inversão locativa (Gonçalves & Chimbutane, 2014; Avelar & Cyrino, 2008), a possibilidade de permutação com alguma naturalidade da ordem dos constituintes frásicos (sujeito, verbo e objeto) (Bresnan, 1994; Bresnan & Mchombo, 1987; Mchombo & Firmino, 1999; Downing & Marten, 2019) e o facto de uma língua ser isolante e outras aglutinantes parecem alguns dos testemunhos inequívocos da existência de uma extensa zona de tensão entre os idiomas em alusão. Isto parece poder refletir-se diretamente na ineficiente adequação didático-metodológica dos manuais didáticos para o EB, sobretudo os produzidos pelo Estado.

Aliás, mesmo admitindo as semelhanças linguísticas decorrentes das inovações introduzidas no Português de Moçambique (PM) (Gonçalves & Chimbutane, 2014), ou ainda, reconhecendo a ideia segundo a qual a tradução evoluiu de uma abordagem *word-for-word* para o chamado *sense-for-sense* como mecanismo de apropriação de novas culturas (Vilas-Boas, 2021, p. 22), isto parece não significar que se tenha minimizado os desafios a que ela está sujeita. Sobre este aspeto, Chimbutane (2022b) teve a clareza de referir que estes desafios e/ou limitantes evidenciam-se ainda mais quando ponderada a “distância estrutural e cultural” (Chimbutane, *ibidem*, p. 72) entre as línguas usadas no proto-livro e o idioma moçambicano alvo da tradução.

Como se vê, parece legítimo afirmarmos que a produção da edição de classe de/em línguas moçambicanas através da estratégia baseada na tradução do proto-livro ‘insinua’ que as autoridades que superintendem o setor livreiro moçambicano, nomeadamente, o INDE/MINEDH vêm adotando um procedimento que se “funda no que já existe e parece incapaz de pensar soluções alternativas” (Cabaço, 2018, p. 10). Além de tudo o mais, a edição de classe produzida a partir do decalque do proto-livro não parece reunir consensos no seio dos atores não estatais implicados na cadeia livreira moçambicana (Sande, *ibidem*). Duas razões têm sido apontadas, designadamente, (i) o facto de o manual didático resultante da adoção desta estratégia e/ou procedimento de produção de manuais didáticos ser linguisticamente inadequado; e (ii) a já referida ideia de que o livro escolar de/em línguas moçambicanas pode ser potencialmente desajustado ao quadro cultural das comunidades beneficiárias (Poht, 1995; Huber-Kriegler, Lázár & Strange, 2003; Dei, 2011a, 2011b; Shizha, 2014, 2015), o que deve contribuir para a possibilidade de rejeição do artefacto (Sande, *ibidem*). Nesse contexto, pretendendo reverter esse cenário, com a entrada das ONGs e de Agências Internacionais na cadeia livreira de produção dos manuais escolares de/em línguas moçambicanas para o EB houve significativas alterações nos procedimentos de conceção, desenvolvimento e produção do livro escolar, com inovações introduzidas, por exemplo, na organização das unidades fonológicas das línguas de substrato.

3.2.2 - Modelo e procedimentos adotados pelas ONGs e Agências Internacionais na produção do manual didático de/em línguas moçambicanas

Com o estabelecimento da parceria Estado-ONG-Agências Internacionais, no âmbito da expansão do EB em Moçambique, o manual didático de/em línguas moçambicanas outrora produzido pelo Estado apenas com base no proto-livro, passou a ser desenvolvido na língua moçambicana-alvo. Com efeito, os parceiros do INDE/MINEDH adotam o conhecido modelo da Autorização Prévia. Resulta daqui a introdução de inovações, não apenas relacionados com o uso do manuscrito na língua moçambicana-alvo, mas também, a organização das unidades fonológicas significativas das línguas passa a ser feita de forma meticulosa, tendo em conta sua produtividade nas línguas-alvo e simplicidade na representação gráfica (Magona, 2020; Manuel, 2023; Sande, 2024). Da mesma forma, foram aprimoradas as opções didático-metodológicas de modo a tornar o manual didático mais prático. Isto implicou, entre outros, a adoção de métodos de ensino-aprendizagem que abrem a possibilidade de um rápido desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita iniciais (ADPP, 2018), nomeadamente, o uso do método fónico. O método fónico “permite estabelecer a relação entre o som da fala e a letra que representa esse som. Ao fazer isso, o aluno adquire a consciência fonémica, o que lhe permite descodificar (ler) e codificar (escrever)” (ADPP, *ibidem*, p. 6). Portanto, o primeiro procedimento a ter em conta na conceção do livro escolar de uma

língua moçambicana passou a ser a criação de um escopo e de uma sequência de grafemas, ou seja, agrupam-se criteriosamente os sons e as letras da ortografia alfabética de cada língua moçambicana-alvo. Esta forma não caótica de organização das unidades fonológicas significativas da língua a partir da sua produtividade e simplicidades de representação gráfica parece levar em conta a relação entre a disposição dos grafemas na edição de classe e o ensino da língua escrita mediante uma dada coerência e continuidade (Frith, 1985; Capovilla & Capovilla, 2000; Godoy & Pinheiro, 2013). Aliás, ao fazê-lo desta forma, parece apelar-se, entre outros aspetos, ao interrelacionamento dos elementos que levam ao conhecimento da língua oral com que o aluno está familiarizado e a língua escrita – em aprendizagem. Talvez seja por isso que as estratégias metodológicas usadas na produção dos novos artefactos didáticos-pedagógico pressupõem a construção de sílabas, palavras, frases e textos decodificáveis, como adereço para o ensino bem-sucedido do código ortográfico. Isto é feito de forma gradual. Daí que no manual didático, os conteúdos curriculares começam do mais simples ao mais complexo. Na verdade, a densidade dos textos e da informação oferecida vai obedecendo à mesma lógica de disposição dos conteúdos, tendo-se sempre em conta a sequência das unidades didáticas no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB).

No mesmo diapasão, cabe-nos realçar que, os parceiros do INDE/MINEDH passaram a adotar práticas e opções didático-metodológicas que, para o ensino proveitoso da leitura e escrita iniciais, pressupõem a necessidade de limitar o ensino de sílabas e/ou palavras que incorporem unicamente sons e letras previamente aprendidas pelos alunos. Portanto, ao pressupor a adoção do princípio de decodibilidade na construção de sílabas, palavras e textos a incluir no manual didático de/em línguas moçambicanas, as ONGs e as Agências Internacionais devem poder estar cientes da necessidade de construção de pontes como fator para a materialização do *scaffolding*,¹⁰ notadamente o andaime auto-direcionado (*self-scaffolding*) que pressupõe a apropriação da fala do aprendente, isto é, com base na fala própria, o noviço (aluno) auto-direciona-se de modo a tomar controle na resolução de problemas que estão para lá do seu nível de desenvolvimento real (Silva, 2011). Ou seja, é o *scaffolding* que “encoraja os aprendentes a construir o próprio conhecimento” (Oliver & Herrington, 2003 *apud* Doo, Bonk & Heo, 2020, p. 63).

Um dos fatores para a operacionalização deste tipo de *scaffolding* é a construção de pontes (Gonulal & Loewen, 2018), que consiste, essencialmente, na capitalização do conhecimento *a priori* dos alunos. O facto de o livro escolar de/em línguas moçambicanas produzido pelas ONGs e pelas Agência Internacionais ter

10 O termo *scaffolding* teria sido, pela primeira vez, cunhado e introduzido na literatura a partir da contribuição de Bruner e Sherwood (1976), quando se referiam à interação observada entre uma mãe e um filho em um jogo de *peekaboo* (Gonulal & Loewen, 2018). Entretanto, no mesmo ano, a noção de *scaffolding* passaria a ser associada ao trabalho de Wood, Bruner e Ross (1976), talvez porque a aprimoraram. Como efeito, seu significado estendeu-se a ajuda em tempo real que um adulto oferece a uma criança (aprendiz), de modo a que esta execute uma tarefa ou alcance um objetivo educacional que estaria para lá da sua capacidade, caso não disponha de assistência e/ou ajuda de um adulto, perito ou ainda seu par mais capaz (Wood, Bruner & Ross, *ibidem*; Silva, 2011).

passado a ser sensível à produtividade das unidades fonémica das línguas-alvo, bem como à ligação entre os conteúdos e a experiência dos alunos sugere que, no contexto contemporâneo, a produção deste artefacto é tolerante à concretização da ideia de que os alunos são agentes ativos de construção do conhecimento (Shizha, 2005, 2015; Dei, 2011b), dado que estes podem, com alguma facilidade, participar ativamente e de forma entusiasmada na sua formação (Chimbutane, 2024), por exemplo, identificando oralmente um conjunto de palavras familiares onde um determinado fonema objeto de ensino ocorre. Portanto, ao apelar para a exploração do conhecimento prévio dos alunos, parece criar-se condições favoráveis para o ensino da leitura e da escrita como atividades apelativas (Girard, 1975; Roldão, 2003; Tavares, 2007). Na verdade, o simples facto de o livro escolar seguir uma sequência específica de disposição de conteúdo transparece favorável à criação de condições para uma melhor compreensão dos assuntos que vão sendo ensinados na sala de aulas. Isto parece ficar reforçado com o uso que se faz da língua materna dos sujeitos aprendentes (Chimbutane, *ibidem*).

Para o agrupamento preciso de sons e de letras do alfabeto de cada língua moçambicana-alvo, os parceiros do INDE/MINEDH usam uma ferramenta informática denominada *SynPhony*, cuja interface se vê na Figura 1 abaixo. Trata-se de um recurso informático com uma linguagem simplificada e de fácil manipulação pelos diferentes usuários, mesmo na situação de indução. Portanto, além de servir o agrupamento de grafemas e/ou das unidades fonológicas significantes das línguas moçambicanas em função da produtividade e simplicidade de representação gráfica, o *SynPhony* ajuda na construção de frases decodificáveis com base nas quais se constroem os textos incluídos no manual didático para o EB.

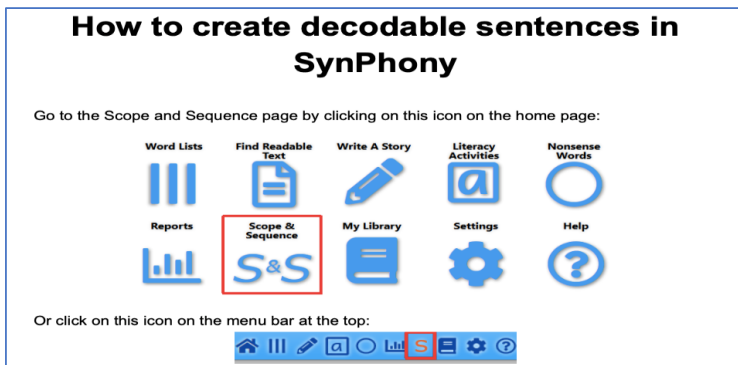


Figura 1 – Interface da ferramenta *SynPhony* usada no estabelecimento de escopo e da sequência de sons e letras do alfabeto das línguas moçambicanas e na construção de frases decodificáveis

Fonte: cortesia do desenvolvedor da ferramenta *SynPhony* (Sr. Norbert Rennert)

Sobre o facto de, no contexto contemporâneo, a construção do manual didático em Moçambique ter passado a apelar ao uso de *scaffolding* cabe realçar ainda que, após o agrupamento das unidades fonológicas das diferentes línguas moçambicanas num escopo e numa sequência, a etapa seguinte consiste na produção de uma matriz denominada pirâmide de progressão do escopo e da sequência. A pirâmide de progressão fonémica é, para nós, o aspeto mais visível da concretização da metáfora do andaime (cf. Bruner & Sherwood, 1976; Wood, Bruner & Ross, 1976), dado que pressupõe a construção escalonada e apoiada dos conteúdos de aprendizagem. De facto, por via disso, estabelecem-se pequenos degraus. É com base nos degraus concebidos nessa pirâmide que o ensino, quer dos sons e das letras, quer de textos e demais conteúdos se apoia para uma aprendizagem proveitosa da leitura e escrita iniciais nas línguas de substrato. Por exemplo, no livro escolar da 1.ª classe, a lógica subjacente no ensino de grafemas das línguas moçambicanas é a aprendizagem de um som por semana (cf. Figura 2). Assim, a cada semana letiva é introduzido o ensino de uma unidade fonológica que, associada à que foi previamente ensinada (em semanas anteriores), permite aos alunos e aos professores construírem palavras e frases decodificáveis.

A decodibilidade tem a ver com a capacidade de o aluno, a partir de um número muito limitado de conteúdos curriculares aprendidos, decodificar (ler) e codificar (escrever) pequenas unidades (fonémicas e símbolos gráficos correspondentes, sílabas, palavras e frases) que, associadas, formam progressivamente um conjunto (simplex e/ou complexo) de mensagens. Sabe-se que, as sílabas, os morfemas, as palavras, as frases e os textos integrados em cada uma das unidades didáticas da edição de classe de/em línguas moçambicanas são, regra geral, “selecionadas especificamente usando somente letras e grafemas que os alunos já aprenderam” (ADPP, 2018, p. 9), conforme tivemos a oportunidade de referir nas linhas precedentes. Observe-se a Figura 2 abaixo.

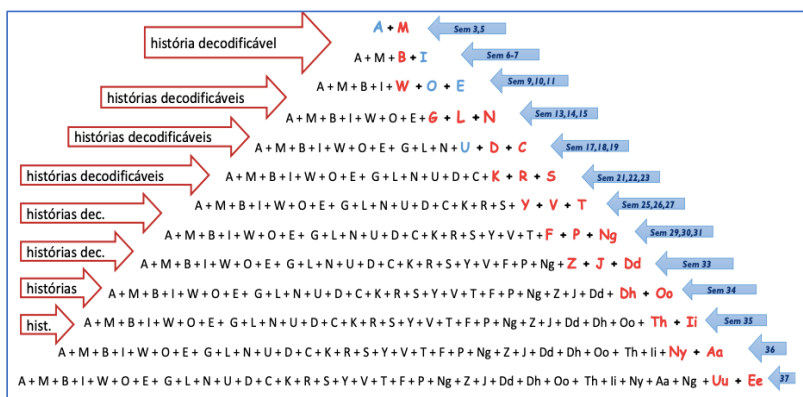


Figura 2 – Exemplo de uma pirâmide de progressão do escopo e da sequência de unidades fonológicas

Fonte: MINEDH/USAID (2019, p. 22)

Na Figura 2, apresentamos a pirâmide de progressão do escopo e da sequência de 34 unidades fonológicas que compõem o alfabeto ortográfico do *Echuwabo*, língua moçambicana falada na província central da Zambézia. Conforme anunciado, nesta pirâmide visibiliza-se que, a cada semana letiva, é introduzido um grafema consonântico e/ou vocálico (cf. Grafemas destacados).

Segundo o MINEDH/USAID (2019, p. 22), “estas letras são introduzidas nesta ordem porque podem ser combinadas para formar palavras simples”. Por exemplo, os sons representados pelos símbolos alfabéticos <a> e <m> ensinados nas 5 primeiras semanas podem ser combinados para formar palavras com sentido completo na língua, a exemplo de *mama* ‘mãe’ e/ou o substantivo próprio *Ama*. Da mesma forma, “usando esta [opção didático-metodológica], até o final do ano, as crianças não só aprenderão as letras do escopo e da sequência, mas também serão capazes de codificar textos completos usando estas palavras” (MINEDH/USAID, *ibidem*, *op. cit.*).

Deve-se acrescentar que, os sons complexos e/ou as combinações de caracteres alfabéticos (dígrafos e/ou trígrafos), incluindo as modificações consonânticas são introduzidas numa situação em que o aluno sabe reconhecer cada símbolo que compõe o grafema singularmente. Veja-se, por exemplo, que a oclusiva velar pré-nasalizada <ng> ensinada na trigésima primeira semana é o resultado da aprendizagem singular dos sons <g> e <n> que sucede na décima terceira e na décima quinta semana, respetivamente. Portanto, é por via desta progressão gradual que vão sendo construídos os textos no manual didático de/em línguas moçambicanas. Resulta daqui que, a extensão deste fica condicionado pelo número de grafemas ensinados, conforme anunciado. Cabe, entretanto, ressaltar que, completado o ensino dos fonemas que compõem o alfabeto de cada língua moçambicana, o agrupamento dos conteúdos na edição de classe atende à disposição dos conteúdos do currículo do ensino primário. Aliás, mesmo os fonemas e símbolos correspondentes são abordados no interior das 6 unidades temáticas do PCEB, nomeadamente, família, a escola, a comunidade, o meio ambiente, o corpo humano, saúde e higiene, e os meios de transporte e vias de comunicação seguindo a lógica descrita.

Nesse contexto, através das unidades temáticas do PCEB concebem-se, igualmente, mapas curriculares que auxiliam no agrupamento dos conteúdos na conceção do manual didático de/em língua moçambicana-alvo, bem como na lecionação das aulas pelos professores, seguindo sempre um *continuum*.

Esta forma de disposição de conteúdos curriculares no manual didático de/em línguas moçambicanas parece, como referido nas linhas precedentes, criar condições para a efetivação, entre outros, do *self-scaffolding* (que, a nosso ver, parece dominar nos manuais didáticos produzidos em Moçambique), dado que o aluno é capaz de socorrer-se do conhecimento adquirido previamente na comunidade e/ou na sala de aulas para alargar o seu campo de aprendizagem, mas também

o horizonte de leitura do contexto em que está inserido, bem como do ambiente social que o circunda. Aliás, por via deste tipo de organização de conteúdos curriculares parece possível a operacionalização dos quatro níveis da consciência fonológica¹¹, nomeadamente, a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intersilábica e a consciência segmental ou fonémica (Gomes & Rodrigues, 2021), sendo, no entanto, “a ordem de desenvolvimento 1.º consciência segmental ou fonémica, 2.º consciência silábica e, 3.º consciência intersilábica” (Freitas *et al.*, 2012 *apud* Gomes & Rodrigues *ibidem*, p. 48). Portanto, “a consciência fonémica é o ponto de partida para a compreensão do princípio alfabético, mas é o conhecimento do valor das correspondências grafema-fonema que permitirá a adequada decodificação da escrita” (Godoy & Pinheiro, 2013, pp. 12-13).

4 - Conclusões

Este artigo apresentou um panorama geral da produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas para o EB. De forma específica descrevemos os modelos e procedimentos de conceção da edição de classe do 1.º ciclo do ensino primário (1.ª a 3.ª classe). Os resultados do estudo sugerem o uso, nas diferentes fases da historiografia do manual didático, pelos diferentes atores da cadeia livreira moçambicana de, pelo menos, dois modelos de conceção do livro que pressupõem perspectivas antagónicas de produção desse artefacto didático-pedagógico, nomeadamente, modelo da Edição do Estado e modelo da Autorização Prévia. Praticado pelo Estado, o primeiro (modelo) consiste na adoção de estratégia da produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas baseada no proto-livro. Portanto, quando o artefacto é produzido através do proto-livro, faz-se um decalque e/ou traduz-se para as línguas moçambicanas uma maquete de livro concebida em Português. Além disso, o alinhamento dos conteúdos curriculares segue a edição de classe da língua fonte, nomeadamente, o português. Em contraste, o modelo da Autorização Prévia, adotado pelos parceiros do INDE/MINEDH (ONGs e as Agência Internacionais) baseia-se no manuscrito na língua moçambicana-alvo. Esta nova forma de conceção da edição de classe parece inovadora. Resulta daqui o uso de uma pirâmide de progressão do escopo e da sequência grafo-fonémica das unidades fonológicas da língua em função da sua produtividade no idioma. Por outro lado, a construção das unidades lexicais integradas no manual didático, incluindo sílabas, morfemas, palavras, frases e textos é feita tendo em conta o princípio da decodibilidade. Isto é, em todas as unidades curriculares “há o cuidado de não se apresentar aos alunos nenhuma sequência ou unidade que eles não consigam decodificar” (Manuel, 2023, pp. 196). Portanto, esta parece a principal inovação nas opções didático-metodológicas considerada

11 A consciência fonológica pode ser considerada como o conhecimento que possibilita a análise de forma consciente das unidades de som de uma língua, regras de distribuição e sequenciação deste sistema sonoro (Sim-Sim, 1998; Paulino, 2009). Ou seja, refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada, mas também a habilidade de manipular os segmentos de um idioma, isto é, o conjunto de disposições que vão desde a perceção do tamanho da palavra até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Bryant & Bradley, 1985; Freitas & Santos, 2009).

na cadeia livreira moçambicana de produção da edição de classe de/em línguas de substrato (bantu) no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ADPP (2018). Guia de sugestões metodológicas: *Xichangana e Xirhonga*, 2a classe. Manhiça: ADPP.
- Apple, M. W. (2002[1986]). *Manuais escolares e trabalho docente: Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Plátano Editora, S.A. (Tradução de Lígia Teopisto).
- Avelar, J.; S. Cyrino (2008). Locativos preposicionados em posição de sujeito: Uma possível contribuição das línguas bantu à sintaxe do português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos da UP*, 3: 55–75.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda. (tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).
- Beiter, K. D. (2020). Extraterritorial human rights obligations to “civilize” intellectual property law: Access to textbooks in Africa, copyright, and right to education. *Journal of World Intellectual Property*, 23: 232–266.
- Benson, C. J. (1997). *Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue (PEBIMO)*. Maputo: INDE.
- Benson, C. J. (2001). *Final report on bilingual education*. New Education Division Documents. No. 8. Stockholm: SIDA-DESO.
- Bock, Z.; C. Stroud (2019). Project proposal for Mellon supra-institutional project on decolonial turn (unsettling paradigms) – 2018. *Multilingual Margins*, 6 (1): 89–93.
- Bradley, L.; Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bresnan, J. (1994). Locative inversion and the architecture of universal grammar. *Language*, 72-131.
- Bresnan, J.; S. Mchombo (1987). Topic, pronoun, and agreement in *Chichêwa*. *Language*, 63: 741–782.
- Bruillard, E. (2011). Current textbook research in France: An overview. *International Textbook Symposium, ITS 2011*, April 28, 2011, Seoul, Korea.
- Bruillard, E.; B. Aamostsbakken; S. V. Knnudsen; M. Horsley (2006). Introduction. In: E. Bruillard; B. Aamostsbakken; S. V. Knnudsen; M. Horsley (Eds.). *Caught in web or lost in the textbooks?* 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caen – October 2005, pp. 7–12.
- Bruner, J.; V. Sherwood (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In: J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its rules in development and evaluation*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Buendía Gómez, M. (1999). *Educação moçambicana – história de um processo: 1962–1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Bussotti, L.; L. A. Nhaueleque (2022). Processos de marginalização étnica e cultural na África pós-colonial: O caso dos amakhuwa de Moçambique.

- Comunicação e Sociedade*, 41: 149–167. [https://doi.org/10.17231/com-soc.41\(2022\).3704](https://doi.org/10.17231/com-soc.41(2022).3704)
- Cabaço, J. L. de O. (2018). Colonialidade do saber e pesquisa em África. In: T. C. de Macêdo (Org.). *África: Perspetivas, ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLH/USP, pp. 9–16.
- Cabecinhas, R.; J. Feijó (2010). Collective memories of Portuguese colonial action in Africa: Representations of the colonial past among Mozambican and Portuguese youths. *International Journal of Conflict and Violence*, 4(1): 28–44.
- Cabecinhas, R.; C. Jamal; A. Sá; I. Macedo (2021). Colonialism and liberation struggle in Mozambican history textbooks: A diachronic analysis. In: I. Brescó; F. van Alphen. (Eds.). *Reproducing, rethinking, resisting national narratives: A sociocultural approach to schematic narrative templates*. Charlotte/New York City: Information Age Publishers.
- Cahen, M. (2005). Luta de emancipação anti-colonial ou movimento de libertação nacional? Processo histórico e discurso ideológico: O caso das colônias portuguesas e de Moçambique em particular. *Africana Studia*, 8: 39–67.
- Capovilla, A. G.; F. C. Capovilla (2000). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon.
- CAPRA (2013). *Evaluation of the ministry of education bilingual education pilot initiative in Mozambique. Final evaluation report*. Maputo: INDE/MINED.
- Carmo, C. I. (2013). Como os manuais de Português podem (de)formar leitores. *Diário de Notícias – Quociente de inteligência*, 74: 8–12.
- Castro, R. V de. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In: R. V. de Castro (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 189–196.
- Chimbutane, F. (2009). The purpose and value of bilingual education: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. PhD thesis, The University of Birmingham.
- Chimbutane, F. (2018). 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. (2020). Grassroots participation and agency in bilingual education processes in Mozambique. *Multilingual Margins*, 7(1): 2–10.
- Chimbutane, F. (2022a). Língua, educação e sociedade em Moçambique: Assimilação, uniformização e aceno à unidade na diversidade. *Modern Languages Open*, 1(15): 1–14.
- Chimbutane, F. (2022b). Desafios da tradução de textos literários das línguas Bantu para o Português: O caso de Zabela de Bento Siteo. In: E. A. C. Nhampoca; L. C. Ponso (Orgs.). *Pesquisa e ensino em línguas moçambicanas: Um tributo a Bento Siteo*. Maputo: Gala-Gala, pp. 90–99.

- Chimbutane, F. (2024). Bilingual education in postcolonial Mozambique as a site for creation of ethical spaces of otherwise. *International Journal of the Sociology of Language*, 4(287): 99-122. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2023-0031>
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3): 549–566. (Tradução de Maria Helena Camara Bastos).
- Choppin, A. (2008[1998]). Políticas dos livros escolares no mundo: Perspectiva comparativa e histórica. *Pelotas*, 12(24): 9–28. (Tradução de Maria Helena Camara Bastos).
- Choppin, A. (2009). O manual escolar: Uma falsa evidência histórica. *Pelotas*, 13(29): 9–75.
- Coelho, J. P. B. (2013). Politics and contemporary history in Mozambique: A set of epistemological notes. *Kronos*, 39: 20–31.
- Coelho, L. S. (2006). À procura de si: Os manuais escolares de Português como construtores da identidade nacional em Moçambique. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Copland, F. (2011). Negotiating face to feedback conferences: A linguistic ethnographic analysis. In: <https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/16007/1/coplandjopresubmittedafterrevisions.pdf> acessado ao 15 de dezembro de 2022.
- Dei, G. J. S. (2011a). Education and socialization in Ghana. *Creative Education*, 2(2): 96–105.
- Dei, G. J. S. (2011b). Integreting local cultural knowledge as formal and informal education for young African learners: A Ghanaian case study. *Canadian International Education*, 1(1): 102–119.
- Doo, M.; C. Bonk; H. Heo (2020). A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3): 60–80.
- Downing, L. J.; L. Marten (2019). Clausal morphosyntax and information structure. In: M. Van de Velde; B. Koen; D. Nurse.; G. Philippson (Eds.). *The Bantu languages* (2nd edition). London/ New York: Routledge, p. 270–307.
- Draisma, J. (2018). Mathematics textbooks development for primary grades and its teachers in Mozambique. *ZDM*, 50: 949–963.
- Firmino, G. (2011). Nation-statehood and linguistic diversity: the case of Portuguese and indigenous language in Mozambique. In: E. A. Anchimbe & S. A. Mfortheh (Eds.). *Postcolonial linguistic voices: Identity choice and representation*. Berlim/Boston: Walter de Gruyter gmbh & Co. KG, pp. 99–118.
- Fitzgerald, J. (2009). Textbooks and primary source analysis. *Social Studies Research and Practice*, 4(3): 37–43.
- Fonseca, L. R. B. (2016). O Sul Global e o desenvolvimento do conceito da responsabilidade de proteger: CIBAS e o caso Iábio. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.

- Freitas, M. J.; A. L. Santos (2009). *Contar histórias de sílabas: Descrição e implicações para o ensino do Português como língua estrangeira*. Lisboa: Edições Colibri.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson; J. Marshall; M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London, UK: Erlbaum, pp. 301–300.
- Fuchs, E. (2014). The (hi)story of textbooks: research trends in a field of textbooks-related research. In: https://www.researchgate.net/publication/265250220_%27Now_we_are_European%27_How_did_it_get_that_way (acessado em 6 de maio de 2022).
- Galleta, A. (2003). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York/London: New York University Press.
- Girard, D. (1975). *Linguística aplicada e didática das línguas*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Giraud, Y. (2018). Textbooks in the historiography of recent economics. In: T. Düppe; E. R. Weintraub (Eds.). *A contemporary historiography of economics*. New York: Routledge, pp. 1–22.
- Godoy, D. M.; A. M. V. Pinheiro (2013). O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonológica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: A. Roazzi; F. R. Dos Reis Justi; J. F de Salles (Orgs.). *A aprendizagem da leitura e da escrita: Contribuições de pesquisas*. S/I: Vetor Editora, pp. 9–30.
- Gomes, J.; C. Rodrigues (2021.). O grafema <x> e o dígrafo <ch>: um estudo longitudinal do desempenho ortográfico de crianças de três dialetos portugueses. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 16: 39–74.
- Gonçalves, P.; F. Chimbutane (2014). O papel das línguas bantu na gênese do Português de Moçambique: O comportamento sintático de constituintes locativos e direcionais. *Papia*, 14: 7–30.
- Gonulal, T.; S. Loewen (2018). Scaffolding technique. In: J. I. Liontas (Ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. S/I: John Wiley & Sons, Inc, pp. 1–5.
- Hiernaux J.-P. (1997 [1995]). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: Aplicação a materiais volumosos. In: L. F. Albarello; F. Digneffe; J-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy; P. De Saint-Georges (Orgs.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (tradução de Luísa Baptista). Lisboa, Portugal: Gradiva, pp. 156–202.
- Hilliard, A. D. (2014). A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. *Language Education in Asia*, 5(2): 238–249.
- Huber-Kriegler, M.; I. Lázár; J. Strange (2003). *Mirrors and windows: On intercultural communication textbook*. Graz: Council of Europe.
- Hurst, N. (2014). Core concerns: cultural representation in English language teaching (ELT) coursebooks. In: W. Szubko-Sitarek et al. (Eds.). *Language learning, discourse and communication: second language learning and teaching*. Switzerland: Springer International Publishing, pp. 47–61.

- INDE/MINED (2003a). *Programa do ensino básico: I ciclo*. Maputo: INDE.
- INDE/MINED (2003b). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6): 683–696, DOI: <https://doi.org/10.1080/0046760042000277834>
- Jankowski, N. W.; F. Wester (1995[1991]). The qualitative tradition in social science inquiry: Contributions to mass communication research. In: K. B. Jensen & N. W. Jankowski (Eds.). *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research*. London/New York: Routledge, pp. 44–74.
- Kalthoff, H. (2013). Field notes: Ethnographic writing reconsidered. *Scandinavian Journal of Social Theory*, 14(3): 271–283.
- Ketele, J.-M; X. Roegiers. (1993). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Kotowski, J. M. (2013). Narratives of immigration and national identity: Fiding from a discourse analysis of German and U.S. social studies textbooks. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3): 295–318.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd edition). London: Sage Publication.
- Lafon, M. (2012). Educação bilingue em Moçambique: Interesse popular ultrapassa a timidez inicial do programa. In: F. Chimbutane; C. Stroud (Orgs.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 13–34.
- Lessard-Hébert, M; G. Goyette & G. Boutin (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 1: 5–14.
- Magona, V. (2020). Produção do livro escolar em línguas africanas: O caso da ADPP-Moçambique. *Multilingual Margin*, 7(1): 48–68.
- Magona, V.; F. Wilson (2023). Concatenação de afixos em Bantu: Algumas leituras a partir da fonologia lexical. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 18: 99–127.
- Manuel, C. J. (2023). Ensino bilingue em Moçambique: Análise de algumas opções didático-metodológicas na produção de materiais e do seu impacto para além do nível mais imediato da escola. In: M. H. Araújo; C. M. A. Maciel (Orgs.). *Interculturalidade e pluralismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais: o caso do português*. Maputo: s/ editora, pp. 190–203.
- Martins, Z. (1997). Mozambique: Some considerations on educational research, policy formulation and decision making. *Perspects*, XXVII(4): 619–626.

- Maybin, J.; K. Tusting (2011). Linguistic ethnography. In: J. Simpson (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. London: Routledge, pp. 88–102.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mazula, B. (2005). *Ética, educação e criação da riqueza: Uma reflexão epistemológica*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.
- Mchombo, S.; G. Firmino (1999). Double object constructions in *Chichewa* and *Gitonga*: A comparative analysis. *Linguistic analysis*, 29: 214–233.
- McMurtrie, D. C. (1997[1965]). *O Livro: Impressão e fabrico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução de Maria Luísa Saavedra Machado)
- MINEDH. (2020). *Estratégia de expansão do ensino bilingue: 2020 – 2029*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH/USAID (2019). *Manual da professora e do professor 1.ª, 2.ª e 3.ª classes L1 e L2*. Maputo: Sociedade Notícias.
- Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3): 306–313.
- Nation, I. S. P.; J. Macalister (2010). *Language curriculum design*. New York/London: Routledge.
- NELIMO (1989). *Relatório do 1.º seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas*. Maputo: INDE/NELIMO/UEM.
- Ngunga, A.; N. Nhongo; L. Moisés; J. Langa; H. Chirinze & J. Mucavele (2010). *Educação bilingue na província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM.
- Opoku-Amankwa, K.; A. Brew-Hammond; A. K. Mahama (2015). Publishing for pre-tertiary education in Ghana: The 2002 textbook policy in retrospect. *Educational Studies*, 41(4): 414–429.
- Paulino, J. I. de B. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra.
- Peacock, A.; A. Cleghorn (2006). What do we believe are the issues with text-based and other learning material? Are we caught in the web or lost in the textbook? In: E. Bruillard, B. Aamostsbakken, S. V. Knnudsen; M. Horsley (Eds.). *Caught in web or lost in the textbooks?* 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caen – October 2005, pp. 36–48.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd Edition). Paris: UNESCO.
- Poth, J. (1995). *National languages and teacher training in Africa: A methodological guide for the use of teaching institute*. Paris: UNESCO.
- Quivy, R.; L. Van Campenhoudt (1992[1988]). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- República de Moçambique (RM) (1992). *Lei do sistema nacional de educação n.º 6/92 de 6 de maio*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- República de Moçambique (RM) (2004). *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

- República de Moçambique (RM) (2018). *Lei do sistema nacional de educação n.º 18/2018 de 28 de dezembro*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rotich, D. C. (2000). Textbook publishing in Kenya under a new policy on school textbooks procurement. *Publishing Research Quarterly*, 1: 60–73.
- Rotich, D. C.; J. Musakali (2006). Evaluation and selection of school textbooks in Kenya: The role of the ministerial textbook vetting committee. In: E. Bruillard, B. Aamostsbakken, S. V. Knudsen; M. Horsley (Eds.). *Caught in web or lost in the textbooks?* 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caen – October 2005, pp. 349–360.
- Sammler, S. (2018). History of the school textbook. In: E. Fuchs; A. Bock (Eds.). *The Palgrave handbook of textbook studies*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 13–24.
- Sande, V. M. (2024). Produção do livro escolar de /em línguas africanas em contextos pós-coloniais: O caso de *Emakhuwa* e *Elomwe* em Moçambique. Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto.
- Schefer, R. (2016). Moeda, memória e massacre de Ruy Guerra: O projeto cinematográfico moçambicano e as normas culturais do Planalto de Moeda. *Comunicação e Sociedade*, 28: 27–51. Doi: [http://dx.doi.org/10.17231/com-soc.29\(2016\).2408](http://dx.doi.org/10.17231/com-soc.29(2016).2408)
- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks methodological guide*. Paris: Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education - UNESCO.
- Shaw, S.; F. Copland; J. Snell (2015). An introduction to linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations. In: J. Snell; S. Shaw; F. Copland (Eds.). *Linguistic ethnography*. London: Palgrave, pp. 1–13.
- Shizha, E. (2005). Reclaiming our memories: The education dilemma in postcolonial African curricula. In: A. A. Abdi; A. Cleghorn (Eds.). *Issues in African Education: Sociological perspectives*. New York: Palgrave, pp. 65–84.
- Shizha, E. (2014). The indigenous knowledge systems and the curriculum. In: G. Emeagweli; G. J. Dei (Eds.). *African indigenous knowledge and disciplines* (Vol. 2). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publication, pp. 113–130.
- Shizha, E. (2015). Reclaiming indigenous cultures in Sub-Saharan Africa. In: W. J. Jacob; S. Y. Cheng; M. K. Porter (Eds.). *Indigenous education: language, culture and identity*. New York/London: Springer, pp. 301–318.
- Silva, A. G. da (2011). L1, um *scaffolding* para a aquisição da L2: Análise numa perspectiva interacionista. *Revista Entreletras*, 3: 159–177.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simões, A. S. (1989). Perspectivas de racionalização dos processos de concepção, produção e distribuição do livro escolar. Trabalho de diploma, Universidade de Eduardo Mondlane.

- Snell, J.; S. Shaw; F. Copland (2015). (Eds.) *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations*. London: Palgrave.
- Stroud, C. (2010). 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.; C. Kerfoot (2020). Decolonizing higher education: Multilingualism, linguistic citizenship and epistemic justice. In: Z. Bock; C. Stroud (Eds.). *Language and literacies in higher education: Reclaiming voice from the South*. London: Bloomsbury, pp. 1–34.
- 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.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Vilas-Boas, C. B. (2021). À minha mãe. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Número Especial: 21–25.
- Windle, J.; K. Heugh; M. French; J. Armitage; L-C. Chan (2023). Reciprocal multilingual awareness for linguistic citizenship. *Language Awareness*, 1: 1–18.
- Wood, D.; J. Bruner; G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Adult Disciplines*, 17(2): 89–100.