

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
NA ESCOLA NORMAL SUPERIOR “TCHICO TÉ” - GUINÉ  
BISSAU**

**BARÓ BALDÉ**

**MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO DO  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA SEGUNDA**

**2013**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA  
NORMAL SUPERIOR “TCHICO TÉ” – GUINÉ BISSAU**

**BARÓ BALDÉ**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM LÍNGUA E  
CULTURA PORTUGUESA LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA SEGUNDA  
SOB A ORIENTAÇÃO DE PROFESSORA DOUTORA CATARINA ISABEL  
SOUSA GASPAR & PROFESSORA DOUTORA MARIA JOSÉ DOS REIS  
GROSSO**

**2013**

### **Dedicatória**

À

memória dos meus pais (Mundjuri Baldé e Cadi Baldé), que iluminaram o caminho da minha vida;

Aos

meus filhos (Aissato Baldé, Mundjuri Baldé e Aminata Baldé) a quem espero poder fazer o mesmo;

À

minha esposa, Idjatu Baldé, pela compreensão da minha ausência e apoio em cuidar das crianças.

**Agradecimentos:**

A Deus, pela vida e saúde Que me deu;

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar & Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso, pela humildade, orientação científica e pelo apoio, incentivo e confiança que me deram para avançar com este trabalho.

Aos professores do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, particularmente, Professor Doutor António Avelar e Professora Doutora Inocência Mata, o meu muito obrigado!

Ao Instituto Camões, pela concessão da bolsa, sem a qual não seria possível a concretização deste trabalho.

Aos meus irmãos, por me terem acompanhado e apoiado ao longo de toda a minha vida.

À Professora Doutora Leonor dos Santos (então Leitora do Instituto Camões em Bissau, entre 2009/12) pelo seu empenho para a concretização deste Mestrado.

À Professora Doutora Ivone Coelho, Ex-leitora do Instituto Camões em Bissau (2000/2002);

Às instituições guineenses, como a própria ENSTT, através do Conselho Técnico e Pedagógico, a Estatística e Departamento da Língua Portuguesa; ao INDE; a FEC; assim como o Centro Cultural Português, pelo apoio que me deram para ultrapassar determinadas dificuldades encontradas ao longo do trabalho;

A todos os professores-formadores da ENSTT, os formandos e os professores de Língua Portuguesa do liceu “Samora Moisés Machel” pela disponibilidade e colaboração em responder os questionários aplicados no estudo deste trabalho.

Aos colegas do Mestrado, especialmente, Jacinto da Veiga Miranda, amigo e companheiro, pela força e optimismo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Gostaria de endereçar o meu profundo agradecimento aos que me apoiaram direta ou indiretamente para concretização deste sonho.

**Obrigado!**

## **Resumo**

Este trabalho pretende abordar a questão relativa a formação de professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior “Tchico Té”, buscando enfatizar o processo histórico dessa formação, o papel assumido pela instituição, assim como problemática do ensino do Português na Guiné Bissau. Julgamos que a formação deve ser assumida como ponto de partida para resolução de vários problemas que afetam negativamente o sistema educativo guineense. Isto é, através dela, procurar caminhos para melhorar o ensino da Língua Portuguesa, definir objetivos bem claros e específicos para o seu devido emprego nas escolas, capacitando o aluno para atuação competente e efetiva na sua interação social.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa a partir de aplicação de questionários sobre a formação de professores e a problemática do ensino da LP, com dezoito inquiridos (professores-formadores, formandos e professores do ensino secundário). Fizemos uma análise qualitativa dos resultados e constatamos que todos os entrevistados apresentam um discurso onde se reconhecem a importância da formação de professores como garantia de um trabalho de qualidade no sistema de ensino guineense. No entanto, justificam a ineficácia do ensino da Língua Portuguesa à falta de incentivo, ausência de recursos materiais, inadequação dos programas do ensino secundário e da Metodologia aplicada para o ensino do Português como Língua Segunda.

Entendemos que, no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que atualmente se verifica na Guiné Bissau, torna-se necessário apresentar propostas que possam auxiliar o público-alvo a munir-se de instrumentos que facilitem o desempenho da sua função e a sua plena integração no espaço lusófono. Portanto, considera-se que o estudo realizado poderá contribuir para reflexões e para elaboração de propostas de ações para uma prática pedagógica mais consciente, possibilitando o resgate da dimensão da qualidade na formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino secundário na Guiné Bissau.

**Palavras-Chave: Formação de Professores – Ensino – Língua Portuguesa – Didática de PLE/PL2 – Guiné Bissau**

## **Abstract**

The objective of this work is to explore the question relating to the training of Portuguese Language Teachers at the Escola Normal Superior “Tchico Té”. It highlights the historic process of this formation, the duties of the institution, as well as the problems of teaching Portuguese in Guinea Bissau. We assume that the training should be considered as a very important step to the resolution of various problems that affect the Guinea Bissau Education System. This involves finding appropriate means to improve the teaching of Portuguese language, definition of clear –cut and specific objectives for effective implementation in school, thereby enabling the students to use it competently and effectively in their social inter-action and relation.

To this work, a research survey was carried through the distribution of questionnaires about teacher’s instruction and teaching problematic of portuguese language to eighteen people (among who are teachers, students and newly trained teachers that teach in the secondary schools). Through a qualitative analysis of the result obtained, we discovered that all the respondent emphasize where recognize the importance of training of teachers as the only way to ensure having a good quality of education in Guinea Bissau. However, they, however, stress that the ineffectiveness of teaching of Portuguese language is due to lack of incentive, absence of teaching materials, inadequate policies and programmes of Secondary education and applied procedure for the teaching of Portuguese as a second language.

Within the context and scope of teaching and learning of Portuguese in Guinea Bissau, it is necessary to present proposals that will help the readers to have access to the instruments that will enable him to carry out their functions e their full integration in the lusophone speaking world. On this basis, it is believed that this study will contribute in the elaboration of proposal for a more conscious pedagogical practice, to guarantee the quality of Portuguese language teachers’ training for secondary school education in Guinea Bissau.

**Keywords: Teachers’ training – Teaching Portuguese Language – Didactics of PLE/PL2 – Guiné Bissau**

## ÍNDICE:

Dedicatória .....	i
Agradecimentos: .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Lista de Síglas Usadas e Abreviaturas:.....	x
1 - INTRODUÇÃO .....	1
2 – Objeto do Estudo .....	4
3 – Metodologia de Investigação .....	7
4 – Equadramento Teórico.....	9
5 – Estrutura da Dissertação .....	11
CAPÍTULO – 1 .....	12
1- CONTEXTO SOCIO-CULTURAL E EDUCATIVO DA GUINÉ BISSAU .....	12
1.1 - Quadro Sociolinguístico da Guiné Bissau.....	14
1.2 - Política Linguística e o Estatuto da Língua Portuguesa .....	18
1.3 - Os Conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (LS ou L2), Língua Estrangeira (LE), Língua Oficial (LO) e Línguas Nacionais (LN).....	22
1.4 - Problemática da Língua de Ensino e o Rendimento Escolar.....	25
1.5 - Sistema Educativo Guineense .....	29
CAPÍTULO – 2 .....	32
2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA GUINÉ BISSAU.....	32
2.1 - Processo de Formação de Professores de Língua Portuguesa na ENSTT .....	34
2.2 - Acesso ao Curso de Formação de Professores de Língua Portuguesa .....	40
2.3 - Prática pedagógica – Estágio.....	44

2.4 - Apresentação e considerações sobre os Planos de Estudo da Licenciatura em Língua Portuguesa .....	47
2.5 - Programas de Especialidade .....	52
2.5.1 - Programa de Língua Portuguesa II .....	53
2.5.2 - Programa de Introdução aos Estudos Linguísticos .....	55
2.5.3 - Programa de Literatura Portuguesa II .....	56
2.5.4 - Programa de Didática do Português Língua Segunda .....	58
3.6 - Perfil de Saída .....	60
CAPÍTULO – 3 .....	65
3 - ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA NA GUINÉ BISSAU .....	65
3.1 - Reflexão sobre o Ensino do Português Baseado na Abordagem da Gramática Tradicional .....	68
3.1.1-Aula Exemplificativa .....	72
3.2 - Da Gramática Tradicional à Abordagem Comunicativa .....	74
3.3 - Prática de Análise Linguística .....	77
CAPÍTULO – 4 .....	84
4 - METODOLOGIA – CARATERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	84
4.1 – Contexto de Pesquisa .....	85
4.2 - Apresentação e Análise de Dados .....	86
4.2.1- Professores-formadores .....	88
4.2.2 - Formandos .....	98
4.2.3 - Professores do Ensino Secundário .....	104
5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	115

## ÍNDICE DE QUADROS:

Quadro - 1: Professores-formadores do Departamento de LP, por qualificação académica e natureza do vínculo (2009/2010) .....	37
Quadro – 2: Número de estudantes inscritos na Licenciatura em Língua Portuguesa por ano do curso, entre 2002 e 2010 .....	43
Quadro – 3: Ano Propedêutico (0).....	49
Quadro – 4: 1º Ano .....	49
Quadro – 5: 2º Ano .....	50
Quadro – 6: 3º Ano .....	50
Quadro – 7: 4º Ano .....	51
Quadro – 8: Número de estabelecimentos do ensino secundário (liceus) na Guiné Bissau .....	62
Quadro – 9: Índice de professores qualificados em LP entre 2006 e 2012.....	65
Quadro – 10: Categorias de Análise .....	86
Quadro – 11 Codificação dos Entrevistados.....	87
Quadro – 12: Fatores que dificultam a aprendizagem da LP.....	88
Quadro – 13: Tipos de textos utilizados para o ensino da LP.....	90
Quadro – 14: Textos retirados de outras fontes por além dos fornecidos pelos manuais .	91
Quadro – 15: Número de textos individuais produzidos pelos formandos durante um ano letivo .....	92
Quadro – 16: Textos orais praticados pelos formandos na aula de LP.....	93
Quadro – 17: As principais dificuldades dos formandos na produção de textos .....	94
Quadro – 18: Metodologia a utilizar para o ensino da LP como L2 visando sucesso educativo.....	95
Quadro – 19: Formandos: o tempo disponibilizado para a formação em LP .....	97

Quadro – 20: Causas do insucesso na aprendizagem da LP .....	98
Quadro – 21: Adequação do currículo aos objetivos da formação dos professores .....	100
Quadro – 22: Principal causa da dificuldade para o domínio da LP na Guiné Bissau....	102
Quadro – 23: Causas do insucesso na aprendizagem da LP para os alunos guineenses.	103
Quadro – 24: As principais dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da LP .....	105
Quadro – 25: Textos orais praticados pelos alunos do ensino secundário na aula de LP107	
Quadro – 26: As dificuldades dos alunos do ensino secundário na produção de textos.	108
Quadro – 27: A metodologia adequada para o ensino da LP como L2 na Guiné Bissau	109

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura - 1: Mapa da Guiné Bissau.....**12**

ÍNDICE DE ANEXOS:

Anexo – 1: Inquérito Aplicado aos Professores-formadores da ENSTT..... 122

Anexo – 2: Inquérito Aplicado aos Formandos da ENSTT..... 124

### **Lista de siglas Usadas e Abreviaturas:**

- BREDA** – Bureau Regional pour education en Afrique.
- CEDEAO** – Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental.
- CEPI** – Centro de Educação Popular Integrada.
- COME** – Comissões de Estudos.
- CTP** – Conselho Técnico e Pedagógico.
- DPVTT** – Departamento Pedagógico de Vanguarda Tchico Té.
- DUDL** – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
- ENEFD** – Escola Nacional de Educação Física e Desportos.
- ENSTT** – Escola Normal Superior Tchico Té.
- ESE** – Escola Superior da Educação.
- FEC** – Fundação Evangelização e Culturas
- INACEP** – Imprensa Nacional, Empresa Pública
- INDE** – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.
- LE** – Língua Estrangeira.
- LM** – Língua Materna.
- LMD** – Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.
- LMs** – Línguas Maternas
- LN** – Língua Nacional.
- LNМ** – Língua Não Materna.
- LO** – Língua Oficial.
- LS/L2** – Língua Segunda.
- ME** – Ministério da Educação.
- ONU** – Organização das Nações Unidas.
- PAIGC** – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.
- PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.
- PL2** – Português Língua Segunda
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- PROF. FORM.** – Professor Formador
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referências
- UEMOA** – União Económica e Monetária da África Ocidental.
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## 1 - INTRODUÇÃO

Desde a independência da Guiné Bissau até à atualidade têm cada vez mais sido invocados os argumentos de que a principal causa do insucesso escolar é a falta de qualificação dos professores que se reflete diretamente na aprendizagem dos alunos, aliada à explosão escolar, resultante do princípio da obrigatoriedade e gratuidade do sistema de ensino implementado pelo então Governo. “Sem dúvida, a democratização do ensino foi um belo sucesso estatístico: em poucos anos a população escolar e o número de alfabetizados aumentaram de tal maneira que a qualidade foi absorvida pela mediocridade espetacular, cujo reflexo se faz sentir até hoje” (CISSOKO, 1997: 10). Não se pode ignorar esta realidade, uma vez que, nem tudo correu como estava previsto, embora se reconheça as boas intenções do Governo, visando garantir um dos direitos inalienáveis do ser humano que é o direito à educação. Isto é, torná-la um instrumento de transformação social, de promoção do indivíduo, da coesão e de desenvolvimento, mas, na realidade, o país não dispunha de recursos humanos e materiais à altura das transformações preconizadas, tais como reformular os conteúdos escolares, apoiar os alunos e adequar o ensino aos objetivos da afirmação da identidade sociocultural e da reconstrução nacional. No entanto, além da falta de qualificação dos professores, outros factores são referidos como causadores do insucesso nas escolas guineenses, entre os quais, a falta de incentivo (salário condigno, subsídio de isolamento), o deficiente domínio da língua portuguesa e as más condições dos locais ou dos equipamentos escolares. Este trabalho procura analisar numa forma integrada os efeitos destes factores.

Nessa linha de pensamento, um dos grandes desafios para a Escola Normal Superior “Tchico Té” está na formação de professores para o ensino secundário, contribuindo para que os jovens-cidadãos guineenses exerçam conscientemente a sua cidadania, no que diz respeito a sua formação técnico-científico-cultural. “A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura” (GARCÍA, 1999: 19). Perante essa situação a escola tentará responder no sentido de:

- Proporcionar qualificação profissional inicial dos professores do ensino secundário público e não público;

- Qualificar professores em número suficiente para substituir os que abandonam e para satisfazer as necessidades criadas pela expansão do sistema educativo: alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, criação de mais um ano de escolaridade (12º Ano) e alargamento da taxa de escolarização<sup>1</sup>;
- Fazer com que os professores de todas as disciplinas adquiram o necessário domínio da língua de ensino, a Língua Portuguesa, em termos de compreensão e de expressão oral e escrita;
- Assegurar a capacitação prática dos professores nas metodologias específicas do ensino da língua portuguesa.

A diversidade dos contextos, particularmente, como é o caso da Guiné Bissau, despertou-nos o interesse para refletir sobre o perfil linguístico e comunicativo dos formandos nesta escola, isto é, como torna-los capazes “de fazer face à imprevisibilidade das situações de diversidade linguística e cultural, construindo competências a partir das experiências vivenciadas na sala de aula” (GROSSO, 2006: 263), porque, após o final da formação de quatro anos (bacharel) e cinco anos (licenciatura) serão professores de Língua Portuguesa habilitados a lecionar no ensino secundário guineense. Por isso, investir na formação de professores é uma estratégia para melhoria da qualidade de ensino e desempenho do sistema educativo. “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1991: 24). É de realçar a necessidade e a importância da formação de professores para qualificação do sistema de ensino na Guiné Bissau. Sem dúvida a qualidade do professor constitui um aspeto fundamental para melhorar o desempenho dos alunos. Neste contexto e de acordo com SACRISTÁN (1991: 63), “grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação.”

A nossa intenção é buscarmos uma melhor compreensão em relação à formação do professor, assim como da sua competência técnica que gera novo conhecimento no seu dia-a-dia com o aluno, visto que o contexto social de hoje,

---

<sup>1</sup> A Lei de bases do sistema educativo (2010). Artigo, 13º ponto1. e artigo 20º, ponto1.

exige uma educação voltada para a construção de um homem com visão do mundo atual e, perante essas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade, de modo que os alunos ganhem melhores condições de se interrelacionarem. Por isso, é necessário “incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais” (GARCÍA, 1999: 91)

A avaliação trienal do programa de formação de docentes da Guiné Bissau considera que a formação de professores é indispensável para a qualificação do sistema educativo do país. Ao conceber o investimento na formação de professores como imperativo para a melhoria da qualidade da educação, tem-se em conta que a qualidade de ensino desejada requer uma estratégia de política educativa mais global, em que haja combinação de outros investimentos na área, a exemplo de valorização de uma carreira docente, disponibilização de recursos didáticos, instalações físicas adequadas nas escolas.

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais. Nesta perspectiva, NÓVOA (2002: 23) afirma que, “O aprender contínuo é essencial, concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. O professor em exercício, geralmente, é considerado elemento fundamental para as necessárias estratégias educacionais, pois é o responsável pela implementação de todas as medidas que se propõem no âmbito da renovação das práticas pedagógicas. Portanto, é imperativa a necessidade de sólida formação inicial que dê suporte para a formação contínua tão relevante quanto a primeira. “A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1997: 26).

A Escola Normal Superior “Tchico Té” inclui-se nesse esforço e vem acompanhando as discussões e as propostas das políticas de formação de professores, verificadas mais especificamente a partir da elaboração do novo documento da Lei de

Bases do sistema educativo guineense<sup>2</sup> com a preocupação de formação inicial e contínua dos professores como meio para alcançar o ensino de qualidade. Para atingir esses objectivos deve haver um reconhecimento efetivo da atividade docente como trabalho intelectual, cuja natureza exige formação contínua, remuneração e condições de trabalho adequadas ao desempenho profissional.

Na condição de professor-formador inserido nesse processo, sentimos que é preciso promover o resgate da profissionalidade, configurar as características do professor na busca da identidade profissional, levando em conta todas as transformações operadas na visão do mundo contemporâneo e globalizado. Pensamos que o novo professor precisaria no mínimo de uma cultura mais ampla, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidade comunicativa, domínio da linguagem para poder articular as suas aulas com a realidade sociocultural do país, como também, ser conhecedor de todas as suas potencialidades, ser capaz de intervir seguramente em prol de uma educação de qualidade que venha contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, segundo PERES (2006: 128), “qualquer proposta de formação de professores deve basear-se na autonomia profissional docentes, construída em enfoques teóricos, técnicos e prático-reflexivos, com a reconstrução de uma sociedade de cidadãos mais livres, solidários e democráticos”. A promoção dessa autonomia só poderá acontecer na medida em que se tenha a compreensão dos problemas existentes, para que a partir daí, possam ser apontadas direções a serem seguidas.

Portanto, ao realizarmos um trabalho voltado para a Formação de Professores, temos a convicção de que estamos de alguma forma a contribuir para uma educação de qualidade.

## **2 – Objeto do Estudo**

O presente trabalho tem como objectivo a análise do percurso histórico da Escola Normal Superior “Tchico Té”, o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa e refletir sobre a problemática do ensino do Português na Guiné Bissau. A nossa intenção é aprofundar a discussão a partir de fundamentos teóricos,

---

<sup>2</sup> A Lei de bases do sistema educativo (2010), no seu artigo 63º, ponto 1. declara que, “Deve ser implementado um vasto programa de formação inicial dos docentes, de forma a tornar desnecessário o engajamento em regime permanente de professores desprovidos de habilitação profissional adequada”.

visando dar um contributo para aqueles que buscam compreensão, respostas e soluções a partir de concepções educativas. A partir daí propomo-nos realizar diálogo com os professores, investigar, discutir a temática em questão, sem a pretensão de encontrar respostas prontas e acabadas. Pretendemos entender as razões que levam às dificuldades do docente, desde a sua formação, ao enfrentar as exigências e expectativas do mercado de trabalho, pois muitos deles não participam ativamente no sentido de melhorar a qualidade da sua escola, não se sentem capazes de pensar sobre as suas práticas para contribuir com o desenvolvimento da educação. Sobre esta situação FREIRE esclarece: “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda e não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” FREIRE (1999: 80).

Na nossa observação constatamos esta falta de interesse e motivação por parte de alguns docentes, mesmo os profissionais que já passaram pelo curso de formação de professores, o que provoca uma fragmentação na evolução do conhecimento dos alunos. São inúmeros os desafios, porém, o professor deve buscar mecanismos que favoreçam a construção de conhecimentos, articulando-os com os processos de mudanças que se fazem sentir na sociedade contemporânea. “O professor competente é alguém que, sendo detentor deste conhecimento, é capaz de o pôr em prática, isto é, consegue agir adequadamente em situação” (ALARCÃO, 1996: 93). Ele precisa de ter a consciência de que o seu papel mais importante é saber ser cooperador e estimulador das descobertas dos seus alunos. É necessário uma formação teórica mais aprofundada, bem como capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos técnicos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, factores caracterizadores da sociedade guineense. A esse respeito, ARAÚJO E SÁ (2010: 67/68) afirma que, “a formação para cumprir os seus objectivos tem de saber adaptar-se às características (profissionais, culturais, linguísticas...) das situações e públicos, colocando estas características no centro da discussão das suas propostas.” A escola deve pensar num sistema de formação de professores, diante da realidade em transformação, reavaliar objectivos, conteúdos, métodos, formas de organização de ensino, conforme explica GOMES (1991: 8): “o professor deve saber de onde parte, isto é, quem são os seus alunos e que conhecimentos eles têm; saber para onde vai, isto é, que objetivos quer atingir; saber como vai, isto é, que estratégias vai utilizar para atingir esses objectivos.”

O professor pode proporcionar ao aluno um caminho para a construção de um saber mais elaborado, uma maneira mais simples de olhar a realidade, procurando superar dificuldades encontradas na sua trajetória, para alcançar bom desempenho no processo ensino-aprendizagem. Criando situações que levem o aluno a construir o seu próprio conhecimento, partindo das ideias e saberes que ele possui, valorizando e respeitando os seus contributos e estimulando um processo autónomo de aprendizagem. Essa ideia é reconhecida por FREIRE, “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (1975: 9).

Tendo participado na docência na Escola Normal Superior “Tchico Té”, há vários anos e em várias disciplinas do curso de Português, a nossa maior preocupação é assegurar uma formação de qualidade que seja capaz de ultrapassar determinadas situações que se têm registado. Nesta perspectiva, pretendemos:

- (i) Compreender o porquê da fraca competência linguística e comunicativa dos alunos que terminam o ensino secundário;
- (ii) Verificar se existe uma abordagem intercultural nos conteúdos programáticos das disciplinas da especialidade, nomeadamente Língua Portuguesa e Literaturas em Português;
- (iii) Analisar se as línguas locais interferem na aprendizagem da língua portuguesa;
- (iv) Saber o nível dos professores/formadores quanto à sua formação inicial e contínua.
- (v) Analisar se os programas de ensino estão adequados ao público aprendente ou se devem ser modificados em função dos mesmos;
- (vi) Descobrir como pôr em interação a teoria e a prática, ou seja, a organização do estágio pedagógico.

Em nossa opinião, as respostas possíveis a estas e outras questões podem contribuir para a implementação de uma formação de professores equilibrada, eficaz e de qualidade, simultaneamente nos planos científico, pedagógico, cultural e humano.

Para a realização deste trabalho recorreremos à Escola Normal Superior “Tchico Té”, vocacionada para a formação de professores a funcionar em Bissau, nas especialidades de: Português, Inglês, Francês, História/Geografia, Física Matemática e Biologia/Química, correspondente aos graus de Bacharel e Licenciatura, com período de formação de 4 e 5 anos respetivamente.

“Professor é um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara; é alguém que se move em circunstâncias muito complexas e contraditórias, (...) que se debate com uma infinidade de papéis e tarefas” (PONTE, 1998: 2). Por isso, o sucesso da língua portuguesa na Guiné Bissau está dependente da capacidade dos professores guineenses fomentarem o seu uso nas escolas e, conseqüentemente, nos outros contextos da sociedade. Desta forma, é necessário conciliar a aprendizagem da língua com a formação de professores, principalmente no que se refere à formação inicial e contínua<sup>3</sup>, quer no âmbito da Didática de Ensino, quer nas Práticas Pedagógicas específicas para a complexidade e exigência do processo de aprender uma língua e ensinar nessa mesma língua. Portanto, concordamos com (PERES, 2006: 128) quando defende que, “é necessário que o professor repense o seu estatuto, transformando-se num intelectual crítico com vista à construção da cidadania plena e à reconstrução da sociedade, numa perspectiva solidária”.

### **3 – Metodologia de Investigação**

De acordo com TUKMAN (2000: 517), “um dos processos mais diretos para encontrar uma informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de alguma forma, estão envolvidas ou relacionadas com o fenómeno”. Definir o objeto de estudo, produzir e aplicar os instrumentos, analisar, organizar e apresentar os resultados são principais fases do planeamento do inquérito. Com base nesta perspetiva, recolhemos dados relativos à experiência dos professores/formadores e formandos nesta escola, identificámos quais as razões que os professores indicam como causadoras do insucesso na disciplina de Português e de que forma procuram combater esse insucesso; por fim recolhemos informações e formulamos um pedido de sugestões que os professores consideram importantes para combater tais dificuldades no ensino-aprendizagem da língua portuguesa no país.

Com intuito de alcançar esses objetivos, optamos pela realização de uma pesquisa baseada na Metodologia Qualitativa, dado que, é uma técnica de recolha de dados para conseguir informações de determinados aspetos duma realidade e dá relevo à descrição, indução, interpretação das percepções pessoais. Permite igualmente a recolha de dados em função de um contato com os indivíduos, nos seus contextos

---

<sup>3</sup> A formação contínua de que se refere consiste numa atualização ou reciclagem de âmbito científico e que terá de ser administrada em serviço.

naturais. Assim sendo, a técnica de recolha de informação empírica privilegiada foi a entrevista em profundidade, pois permite compreender com bastante detalhe a maneira como as pessoas inquiridas pensam, sentem e vivem a realidade. Deste ponto de vista, achamos que se trata de uma estratégia extremamente importante para recolha de dados descritivos na linguagem do próprio entrevistado, o que nos permite desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os inquiridos interpretam e vivem a situação da formação de professores e da problemática do ensino da Língua Portuguesa na Guiné Bissau. É uma técnica que abre, de fato, não só a possibilidade de colocar questões abertas, mas também ao entrevistado exprimir livremente as suas opiniões devido ao seu carácter flexível. Permite também compreender a percepção de diferentes entrevistados sobre o assunto em estudo, na medida em que oferece uma amplitude de temas, permitindo-nos levantar uma série de tópicos. Neste trabalho, entrevistámos 18 pessoas, entre quais, professores/formadores, formandos e professores formados que lecionam no ensino secundário. A recolha de informações foi feita com o seguinte critério:

1. Aplicação do questionário:

- 6 Professores/Formadores;
- 6 Formandos;
- 6 Professores formados que leccionam no Ensino Secundário.

2. Além da aplicação dos questionários, analisam-se também Documentos elaborados pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), Instituto para o Desenvolvimento da Educação (INDE), Programas do curso da Língua Portuguesa. A nota metodológica, os instrumentos aplicados e matriz geradora de análise constam no anexo.

Para a interpretação das informações recolhidas, seguiremos a técnica de análise de conteúdo que permite “sistematizar informações recolhidas” (ALMEIDA, 1995: 207). A análise do conteúdo incidirá fundamentalmente sobre as variáveis relacionadas com a formação de professores e o insucesso escolar na Língua Portuguesa, a maneira como essas situações são vividas e serão superadas. A partir da análise do conteúdo serão organizadas sistematicamente as respostas dadas pelos inquiridos. Proceder-se-á a análise das relações entre as variáveis e a interpretação das suas implicações face às questões de partida para, em última análise, tirar, através de uma profunda reflexão, as conclusões finais.

#### **4 – Enquadramento Teórico**

O presente trabalho propõe-se analisar os aspetos da experiência histórica desenvolvida ao nível de formação de professores do ensino secundário e a problemática do ensino da língua portuguesa na Guiné Bissau. Essa experiência é representada pela Escola Normal Superior “Tchico Té”, criada em 1979, atualmente integrada na Escola Superior Da Educação (ESE), formalmente criada pelo Governo (O Decreto foi aprovado no dia 1 de Maio de 2010 pelo Conselho de Ministros).

Partimos de uma ideia de formação que compreende todas as experiências pessoais em que o professor se envolve e que podem trazer benefício de uma forma direta ou indireta para o próprio professor e contribuem para a qualidade do seu desempenho com os alunos. Trata-se de uma abordagem do percurso de formação dos professores de Língua Portuguesa nesta Escola, da sua experiência de vida, que são fatores significativos do ponto de vista aquisição de competências e desenvolvimento profissional, pois são “processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, entre os quais se refere ao desenvolvimento da pessoa do professor” (ESTRELA e ESTRELA, 2006: 75).

O olhar histórico sobre a formação de professores desenvolvida nesta escola permite-nos um aprofundamento da reflexão sobre algumas das grandes questões atravessadas ao longo do tempo, entre elas, como articular diferentes componentes da formação, como pôr em interação a teoria e a prática e como organizar os estágios pedagógicos. Como salientam PACHECO e FLORES (1999: 10), “Os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode ignorar.” É com base nesta preocupação que vamos procurar estruturar o nosso trabalho, para responder aos desafios constantes e renovados que se colocam à escola pela evolução tecnológica, progresso científico e pela mudança social. É necessário garantir a qualidade de formação dos professores e isso implica desafios constantes à educação, exigindo do trabalho pedagógico um outro nível profissional, onde esta formação seja compreendida na sua dimensão teórica, política e cultural pautada na função social desse professor perante o contexto da diversidade cultural dos alunos e da desigualdade social estabelecida que caracterizam a nossa sociedade, contribuindo para o real desenvolvimento do educando, conforme as

palavras de PERES (2006: 128) quando afirma que “este profissional deve assumir uma consciência moral, profissional e comunitária, lutando contra as desigualdades socioeconómicas e exclusões culturais em direção à emancipação individual e colectiva”. Com isso, vamos procurar perceber como são articulados os conhecimentos científicos e culturais ao longo da formação, para proporcionar ao formando um vasto conhecimento sociocultural da comunidade em que vai atuar como profissional. Os professores precisam de estar em constante aperfeiçoamento, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na formação, ainda precisaria de conhecimentos teóricos mais aprofundados, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos técnicos para lidar com essa diversidade cultural e a diferença, além da indispensável melhoria de salários, das condições de trabalho e exercício profissional. De acordo com NASSIF e ANSHIRO (2001: 100), “ O professor é uma figura muito importante, elemento central de qualquer instituição de ensino. Ele é determinante no sucesso ou fracasso do processo educativo. Para isso, surge como necessidade assegurar as competências intelectuais, técnicas, pedagógicas e políticas na formação de professores ”

Acreditamos que a formação de professores de Língua Portuguesa pode ter sucesso, se os formandos mostrarem interesse pelo curso, procurando conhecer o desenvolvimento da Língua, principalmente pesquisando situações para propor aos seus futuros alunos, estudando obras onde se apresentam novas ideias relativas à Língua Portuguesa, ao seu percurso histórico e ao seu papel na sociedade, tendo em conta “as finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições” (GARCÍA, 1999: 81). No entanto, constatamos algumas dificuldades nesse processo e pretendemos então, com este trabalho, dar um pequeno contributo para o ensino da Língua Portuguesa a nível da formação de professores do ensino secundário, tentando compreender em que medida a intervenção da Escola Normal Superior “Tchico Té” contribui para a promoção do ensino do Português nas suas ações de formação.

## **5 – Estrutura da Dissertação**

Esta dissertação é organizada em quatro Capítulos e uma nota final. Para dar desde já uma ideia da estrutura geral de toda a dissertação e da maneira como a informação vai sendo organizada, resume-se aqui cada uma dessas partes.

O primeiro Capítulo serve para contextualizar a Guiné Bissau, descrever o seu contexto socioeducativo, a sua diversidade linguística, a problemática da língua de ensino e o rendimento escolar, sem esquecer a política linguística e o sistema educativo do país.

No segundo capítulo, vamos falar da formação de professores na Guiné Bissau, o seu panorama histórico; analisar o processo de formação de professores de Língua Portuguesa na ENSTT, perfil de entrada, práticas pedagógicas, análise do currículo e o perfil de saída do curso.

Posteriormente no terceiro capítulo tentaremos demonstrar como funciona o ensino da Língua Portuguesa no país, tendo em conta o estatuto do Português como Língua Segunda, metodologia aplicada e, por fim, propor uma atividade em que vamos demonstrar a nossa ideia para análise de um texto visando desenvolvimento de competência comunicativa do aluno.

No quarto capítulo deste trabalho, trata-se da questão Metodológica, onde será feita a apresentação, análise e tratamento dos dados recolhidos, resultados dos questionários aplicados aos professores-formadores, formandos e formados que leccionam no ensino secundário.

Finalmente serão apresentadas as conclusões do estudo, tentando dar o nosso contributo para uma reflexão sobre a promoção do ensino da Língua Portuguesa na formação de professores da Escola Normal Superior “Tchico Té”.

## CAPÍTULO – 1

### 1- CONTEXTO SOCIO-CULTURAL E EDUCATIVO DA GUINÉ BISSAU



*Figura – 1: Mapa da Guiné Bissau*

A Guiné Bissau foi descoberta pelos navegadores portugueses e tornou-se uma colónia de Portugal desde o século XV até à sua independência em 1974. Este espaço lusófono fica situado na costa ocidental da África entre o Senegal (a Norte) e a República da Guiné Conakry (a Este e a Sul) e banhado a Oeste pelo Oceano Atlântico. Além do território continental, integra ainda cerca de 30 Ilhas que constituem o Arquipélago dos Bijagós, separado do continente pelos canais do rio Geba. Conta com cerca de 1.500.000 habitantes num território que totaliza 36.125 Km<sup>2</sup> (Censo, 2010). Atualmente faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), das Nações Unidas (ONU), da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDAO), da União Africana (UA).

A Guiné Bissau é caracterizada por uma grande heterogeneidade linguística e cultural proporcionada pela diversidade de etnias aí existentes (mais de duas dezenas) e por uma convivência harmoniosa das religiões, Católica 5%, Muçulmana 35% e Animista 60% (Censo, 1979). Além do crioulo, dois grupos de línguas africanas estão representadas na Guiné Bissau. Na realidade, esses dois grupos pertencem uma mesma

família linguística, mas cuja separação é tão recuada na história que agora não tem incidência prática. O primeiro é o grupo **Mandé**. A única língua importante desse grupo no país é o mandinga, que é uma língua do sub-grupo Mandé central, tal como o bambara, o malinké, línguas com as quais forma um conjunto interdialetoal que se pode considerar como uma língua única. O süssu, língua falada no sul do país (Região de Tombali) pertence igualmente ao grupo Mandé. O dialecto norte dessa língua é conhecido com o nome de Jalonké. Todas as restantes línguas pertencem ao grupo **Atlântico**. Este grupo, em tempo muito recuado na história, dividiu-se progressivamente em sub-grupos, são eles:

- As línguas do sub-grupo norte representadas pelo Fula (dialecto do Firdu e do Futa);
- As línguas do sub-grupo Bak, constituídas pelos conjuntos de Balanta, Manjaco e Jamat.
- As línguas do sub-grupo Tenda-Nhunh, e se subdividem em dois sub-conjuntos: Buy (Cobiana) e Haaj (Cassanga).

O crioulo, nascido a partir das relações entre os portugueses e as populações africanas, tem uma base lexical essencialmente portuguesa, mas com formas gramaticais, estruturas sintáticas e concepções semânticas pertencentes às línguas africanas que estiveram na origem da sua formação (fundamentalmente das línguas Oeste-atlânticas).

A maior parte da população guineense é jovem, vive no meio rural e depende sobretudo da agricultura, geralmente em regime de subsistência. O território da Guiné Bissau está dividido em oito regiões administrativas (Bafatá, Biombo, Bolama, Cachéu, Gabú, Oio, Quinará, Tombali) e um sector autónomo (Bissau).

A pobreza constitui um dos factores de limitação da educação, pois leva ao desvio das crianças do sistema educativo para o sector produtivo, tanto no mundo rural como nos centros urbanos. A Guiné Bissau figura entre os países da África Sub-Sahariana com as maiores dificuldades em cumprir as metas da universalização da educação primária até 2015. Dados disponibilizados no relatório nacional sobre o desenvolvimento humano na Guiné Bissau produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2006, indicam que a taxa líquida da escolarização primária no país em 2003-04 estava compreendida entre os 54,9 e os 56,9%, deixando um grande número de crianças fora da escola ou atrasados na sua escolarização (47,7% para as jovens raparigas e 44,7% para os jovens rapazes).

## 1.1 - Quadro Sociolinguístico da Guiné Bissau

A Guiné Bissau alberga no seu território mais de vinte etnias, cada uma com a sua língua. Estas são designadas de línguas étnicas ou línguas nacionais<sup>4</sup>. Além destas, tem como língua veicular, um crioulo de base lexical portuguesa e elegeu como Língua Oficial o português. Deste modo, formando um autêntico mosaico étnico-cultural, onde convivem todas essas línguas, culturas e dialectos dos povos africanos. As migrações internas por razões económicas e em consequência da colonização, bem como a geografia do país também contribuíram para a forte divisão, étnico-linguística.

Durante o século XIX, a ocupação portuguesa foi muito limitada dado que o seu interesse era essencialmente virado para o comércio de escravos e outras mercadorias que este país oferecia. Só a partir do século XX é que houve uma efetiva fixação portuguesa na região da Costa da Guiné. Por essa razão, a Língua Portuguesa nunca chegou a implantar-se efetivamente nessa região e, havendo a necessidade de comunicação com os nativos, o português misturou-se com as línguas nativas dando lugar ao crioulo.

O crioulo, a língua utilizada fundamentalmente na comunicação oral, encontra-se em forte expansão, sendo atualmente falado por 70% dos guineenses (SANI, 1999: 99) e que o utiliza como língua veicular ou língua materna, sobretudo os jovens e estudantes das zonas urbanas. Considera-se como factores desse fenómeno a emigração rural-urbana e ao aumento da mobilidade na Guiné Bissau. Outra causa que poderá justificar o elevado número de falantes de crioulo é o casamento misto entre os diferentes grupos étnicos; se os pais de grupos étnicos diferentes tiverem o crioulo como língua comum, o crioulo será de certeza a língua materna dos filhos.

CALLEWAERT (1995: 41) refere que “ o crioulo tem um certo prestígio como língua materna das camadas urbanas e como língua amplamente utilizada por outros grupos como língua de comunicação interétnica nos casos em que esses grupos não têm uma tradição local de multilinguismo interétnico”.

Durante a luta de libertação nacional na Guiné Bissau (1963 – 1974), considerava-se que o português era língua do inimigo e que a existência de várias línguas africanas não permitia uma comunicação a nível nacional. Daí a escolha do crioulo para servir de língua de comunicação entre os falantes das diversas línguas africanas e, conseqüentemente, a língua da Unidade Nacional. De fato, a maior parte

---

<sup>4</sup> Línguas de transmissão dos valores nacionais e culturais do país.

dos guineenses nasceu no seio de comunidades ou em famílias onde a língua materna é uma língua africana e ela é elo de ligação entre os indivíduos da mesma comunidade, sendo utilizada no quotidiano das aldeias, na família, entre vizinhos e também nos contatos entre os guineenses urbanos com as suas comunidades rurais. Do ponto de vista linguístico, na Guiné Bissau podemos encontrar uma situação de interseção das línguas, de um lado, entre crioulo e as línguas africanas, por outro, do português e o mesmo crioulo. Deste modo, cada grupo tem a sua posição dentro da sociedade, em que o português é a língua mais formal e associada ao maior prestígio, enquanto o crioulo por sua vez corresponde como língua mais prestigiada em relação às línguas africanas, devido ao seu papel veicular. Apesar da questão do espírito do grupo, de identidade e da consciência que os guineenses ganham cada vez mais sobre a importância da sua cultura, a realidade é que as línguas africanas ocupam um lugar mais baixo em termos de prestígio na pirâmide das línguas locais. Mas este fato não constitui grande problema, porque todas elas convivem harmoniosamente no terreno, sem nenhum conflito, cujas relações são geridas pelos seus falantes comuns ou pelas pessoas profundamente ligadas a essas línguas e bem qualificadas para estreitar as relações entre os seus falantes. Tal como afirma COUTO (1991: 43):

“ O fato é que nas cidades se fala predominantemente crioulo e nas zonas rurais predominantemente as línguas étnicas, embora se possa afirmar que hoje não existe praticamente nenhum guineense que não tenha pelo menos um domínio passivo do crioulo. Essa contradição – que em termos dialéticos não chega a ser antagónica.”

Assim sendo, este fato tende a reforçar o papel e o funcionamento veicular a nível nacional do crioulo e eventualmente do português. No que concerne à situação sociolinguística da Guiné Bissau, é bom referir que, no caso das línguas nacionais, e com exceção do crioulo, na prática não há indícios que testemunhem a primazia de uma delas em relação às outras. Os locutores de uma dada língua não sentem a necessidade de pôr em causa ou subestimar as outras línguas, não obstante haver línguas mais faladas em conformidade com o peso demográfico dos seus falantes, como são casos de Balanta e Fula, gozam de expressão numérica e cobertura territorial consideráveis, mas mesmo assim, nenhuma delas assume como língua maioritária.

A diversidade linguística da Guiné Bissau tem tradução específica no plano linguístico, pois todos os grupos étnicos têm a sua própria língua, e de acordo com DJALLO (1987: 106), entre as línguas mais faladas no país destacam-se:

Crioulo \_\_\_\_\_ 44%

Balanta	25%
Fula	20%
Português	11%
Mandinga	10%
Manjaca	08%

Estima-se que cerca de 30% da população seja bilingue e 12% trilingue. Entre os bilingues, 26% fala o crioulo mais uma língua africana. O número da população bilingue do crioulo-português é de 2% e só 1,9% da população fala duas línguas africanas fora do crioulo e do português. De entre os monolíngues, cerca de 17% são falantes do fula, 15% do balanta, 7% do mandinga, 5% do manjaco, 4% do crioulo e 0,3% do português. O total dos monolíngues, excluindo os do crioulo, é de 44%, percentagem igual à da população falante do crioulo (DJALLO, 1987: 106).

Nos últimos anos, o número de falantes do crioulo e do português aumentou significativamente, embora exista um número muito reduzido de guineenses que tem o português como língua materna; são excepcionais os guineenses casados com estrangeiros (portugueses e brasileiros) que falam o português em casa com os filhos. “O português não é falado como L1 por nenhum guineense de ascendência africana. Esse papel fica reservado às línguas étnicas africanas e ao crioulo” (COUTO, 2009:53). Às vezes, o correto domínio do português e uma expressão fluída subentendem a posse de vastos conhecimentos culturais e académicos. Além disso, reflete em certa medida a integração ou aspiração de indivíduos a um determinado estatuto social e a reafirmação de uma elite. Assim, a língua e a classe social estão definitivamente interligadas devido à expressão cultural do fenómeno linguístico no país.

Em 1981, o missionário da Igreja Católica e estudioso do crioulo guineense, SCANTAMBURLO (1981: 15), falava sobre a situação do português nos seguintes termos: “A opinião mais generalizada é de que o crioulo está numa perfeita continuidade, assemelha-se cada vez mais a língua portuguesa e dentro de pouco tempo o crioulo atual morrerá para dar lugar ao português. Ou seja, a médio e longo prazo o português tende a ganhar terreno via crioulo, devido o seu crescente uso descrioulizado”. Há muitos factores a contribuir para a promoção da língua portuguesa na Guiné Bissau, entre os quais: a escola, a imprensa (oral e escrita), os centros culturais (português e brasileiro) que funcionam no país há muitos anos, as suas bibliotecas que são muito frequentadas e os cursos de português ali administrados que

são sempre muito concorridos, quer por estudantes guineenses, quer pelos professores e até por alguns quadros superiores que fizeram a sua formação universitária noutros países não lusófonos. Ainda em 2002, deu-se um passo muito importante no sentido da promoção e divulgação da língua portuguesa, com a instalação do Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões junto da Escola Normal Superior “Tchico Té” em Bissau, e a abertura do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Com efeito, há forte influência do português sobre o crioulo falado na Guiné, resultando no que COUTO (2009: 58) chamou “crioulo aportuguesado ou português acrioulado”. Em termos gerais, existe uma interinfluência constante entre todas as línguas. Isso significa que há uma certa tendência, no sentido de as línguas africanas se aproximarem cada vez mais do crioulo e este se aproximar do português, visto que é difícil ouvir um guineense a falar a sua língua étnica em duas frases, sem recorrer algumas palavras crioulas para completar a sua ideia. Por outro lado, o crioulo falado hoje nos centros urbanos é facilmente compreendido pelos falantes de português, tendo em conta a quantidade de palavras e até de frases portuguesas que integram nessa comunicação.

O crioulo, embora não seja a língua de ensino, não deixa de ser utilizado por muitos professores ao longo dos seus exercícios, por motivos de deficiência do próprio conhecimento do português ou pelo não domínio desta língua por parte dos alunos, sendo utilizado para facilitar a compreensão dos seus discentes. Acontece que todas as línguas africanas, incluindo o crioulo, não estão codificadas, permanecem ainda orais e essa não existência de codificação e de norma ortográfica do crioulo dificultam a sua adoção como única língua oficial e de ensino, mas não impedem a sua expressão escrita, sobretudo alguns trabalhos em crioulo, publicados pelos missionários italianos e muitos autores guineenses ensaiaram os seus escritos nessa língua. Neste contexto, é do interesse de todos os guineenses para que o seu estudo e conhecimento sejam pelo menos aprofundados e que passe a fazer parte do plano de formação dos professores de línguas e que seja integrado no ensino, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade, baseando na experiência adquirida pelo padre SCANTAMBURLO nas Ilhas dos Bijagós.

## 1.2 - Política Linguística e o Estatuto da Língua Portuguesa

“O objectivo da sociolinguística insere-se na esfera do múltiplo e complexo influxo da sociedade sobre a língua. O seu estudo deve abarcar aqueles aspectos da língua que estão mais direta e indirectamente determinados por factores sociais. As peculiaridades do fenómeno e a influência desses factores podem contribuir para a diferenciação das línguas no seio de uma comunidade. Essa diferenciação implica de certa forma, uma visão inadequada do valor específico ou global das línguas nacionais veiculadas.” (SANTOS, 1987: 11).

Este fato torna-se mais complexo quando o número de línguas nacionais é relativamente elevado e sem uma digna atenção das autoridades competentes, com vista à promoção harmoniosa de todas elas, ou a preservação da sua estabilidade. Quando tal não sucede, o valor social entre a Língua Oficial e as nacionais tende a distanciar-se cada vez mais.

Os países africanos, através da sua política dirigente, uma vez chegados à independência política, tinham inevitavelmente de definir, à semelhança do que fizeram os colonizadores europeus, as suas políticas linguísticas, em função das novas necessidades e exigências vindas das novas circunstâncias sociais, políticas e económicas do período pós-independência. Esse foi o primeiro passo para o esclarecimento do futuro do país em matéria de políticas linguísticas. É em termos de vantagens ou desvantagens para o seu desenvolvimento em que as novas políticas linguísticas devem ser enquadradas e analisadas. A definição da política linguística de um país é complexa e tem grande peso no desenvolvimento da sociedade onde o sector da educação constitui a principal preocupação, envolvendo não só questões de ordem política, psico-social e cultural, mas também problemas de sucesso e de rentabilidade do sistema de ensino. “Considerando que, para garantir a convivência entre comunidades linguísticas, é necessário encontrar princípios de ordem universal que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas” (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) /OLIVEIRA, 2003: 21). Na realidade, as línguas nacionais e a língua de unidade nacional não estão em condições de poderem ser adotadas como línguas oficiais e conseqüentemente de ensino, pois, o país carece de meios materiais e humanos para implementação duma iniciativa dessa natureza.

“Durante o período de luta pela independência, as línguas étnicas eram largamente utilizadas nas reuniões entre os combatentes e as populações, com ou sem

intérprete. Isto dependia da situação linguística de quem usasse da palavra, isto é, relativamente à língua da tabanca onde estivesse a decorrer a reunião” (NASSUM, 1994: 60). Mas, na prática para se falar e compreender a problemática da utilização das línguas durante o período da luta armada de libertação nacional é, sem dúvida, a esfera da educação, tal como esclarece NASSUM (1994: 61):

“quando o partido libertador iniciou a educação nas antigas zonas libertadas da Guiné Bissau decidiu adoptar o crioulo como língua de ensino, mas, pouco mais tarde, abandonou esta decisão ao analisar e ter em consideração o fato de que esta língua não dispunha de uma escrita normalizada, e de que o país carecia de quadros especializados, capazes de normalizar e fixar esta escrita”.

Além disso, a própria situação linguística não terá sido considerada, nesse momento, um aspeto prioritário. Utilizado no ensino, rápido se veio a constatar que o crioulo estava a criar embaraços a um processo que se pretendia dinâmico. Após chegar a esta conclusão optou-se imediatamente pela adoção do português, única língua na Guiné Bissau com as qualidades que faltavam ao crioulo.

“Por este motivo não é de estranhar que, quando se questiona a possibilidade de introdução na primeira etapa escolar, de uma ou mais línguas nacionais, se recorra a argumentos pouco convincentes para contrapor essa viabilidade, fundamentando-se na inexistência de suficientes elementos linguísticos (tais como a gramática) e num possível retrocesso no desenvolvimento cultural da criança. Factores que não contribuíram para o sucesso desta iniciativa” (SANTOS, 1987: 11).

Contudo, a introdução do português não conseguiu tirar ao crioulo o velho papel de língua das relações escolares. Os livros e manuais escolares eram todos redigidos em língua portuguesa, mas o crioulo mantinha-se como instrumento de comunicação nas aulas e fora delas, entre o professor e os alunos e ainda entre estes, mesmo que fossem do mesmo grupo sociolinguístico.

Existindo várias línguas africanas e o crioulo, por um lado e o português por outro, o jovem Estado independente herdou do colonialismo um aparelho administrativo em que a Língua Portuguesa era um instrumento fundamental. Perante este quadro linguístico as opções da nova classe dirigente eram duas:

1. Manter em toda a rede da administração, política e privada a língua portuguesa;
2. Promover as línguas étnicas e o crioulo para substituírem a língua portuguesa naquela tão importante função.

A primeira possibilidade foi, sem dúvida, a que conseguiu atrair quase por completo as atenções dos novos dirigentes. Fez-se aquilo que, politicamente, se entendeu ser conveniente: a adoção do português como Língua Oficial, passando as restantes a serem designadas como (apenas) línguas nacionais. A distribuição heterogénea das etnias da Guiné Bissau pelo território, a ausência de línguas africanas veiculares, a debilidade económica do país, entre outros factores, não proporcionaram grandes margens de manobra que permitissem outra escolha que não a do português como Língua Oficial, indo contra a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos referida por OLIVEIRA (2003: 15), segundo a qual,

“ a definição de direitos linguísticos equitativos não pode ficar subordinada a um *status* político ou administrativo nem a critérios irrelevantes ou pouco objectivos, como o grau de codificação ou o número de falantes. Por isso a Declaração preconiza a igualdade de direitos linguísticos, sem distinções não pertinentes entre línguas oficiais/não oficiais; nacionais/regionais/locais/majoritárias/minoritárias; ou modernas/arcaicas”:

Entretanto, o autor acrescenta que, “para garantir a convivência entre comunidades linguísticas, é necessário encontrar princípios de ordem universal que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas” (OLIVEIRA, 2003: 21). Neste sentido, podemos questionar sobre a promoção, protecção e defesa que as línguas africanas beneficiaram na Guiné Bissau. Na verdade, a protecção e a promoção de uma língua num país passam pelo seu planeamento linguístico, a elaboração da sua escrita e o seu uso oral e escrito em todas as instâncias oficiais do país. Defender politicamente uma língua é fazer dela um instrumento privilegiado da expressão (comunicação entre os cidadãos), de ensino e oficial do povo.

Compreende-se que o Estado da Guiné Bissau era jovem e carenciado em meios materiais e humanos para levar avante a árdua tarefa de tentar normalizar as numerosas línguas que se falam no território nacional. Mas isso, não impede a inclusão do projeto de fixação escrita do crioulo, a única língua veicular na Guiné Bissau, no plano global da luta pela construção nacional, fazendo com que ele tenha vindo a desempenhar o papel que lhe cabe no processo de formação da nação guineense. O crioulo é uma língua que recebe sem problemas os termos científicos da língua portuguesa. A fixação escrita desta língua e a sua posterior adoção como língua oficial não levantará problemas na medida em que passará a ter mecanismos linguísticos necessários e indispensáveis para o recrutamento e a criação de termos

correspondentes às descobertas e invenções científicas, à semelhança do que se passa com a própria língua portuguesa ou qualquer outra língua de cultura. Pelas razões antes avançadas, a escolha do Português como Língua do Estado da Guiné Bissau tornou-se inevitável, apesar do reduzido número de pessoas que o domina e a pouca frequência com que é usada nas ruas, nos estabelecimentos administrativos, comerciais e nas escolas. Como uma parte significativa da sociedade não tinha o domínio da Língua Portuguesa, este fato deu lugar a que o crioulo conseguisse o confortável privilégio de ser a língua através da qual são debatidos os temas propostos nas reuniões dos órgãos do Estado.

Relativamente à comunicação social existem as seguintes situações:

- A da informação radiofónica (Rádio Difusão Nacional, Rádio Pinguiti, Rádio Bombolom e muitas outras Rádios Comunitárias);
- A da informação escrita (o jornal “Nô Pintcha”<sup>5</sup>, “Diário Bissau”, “Gazeta” e outros privados);
- A da informação televisiva (Televisão da Guiné Bissau – TV-GB).

No que diz respeito à informação radiofónica, pratica-se uma política linguística de utilização de certas línguas nacionais (dos grupos étnicos numericamente mais importantes), do crioulo e do português. Entre estas línguas, o crioulo ocupa diariamente maior tempo de emissão.

Em relação à informação escrita, o português ocupa de fato o lugar de Língua Oficial. Não existe nenhum jornal redigido em crioulo.

Até a data presente fala-se na televisão apenas o português e o crioulo. O crioulo é a língua veicular dos cidadãos guineenses, sobretudo entre os escolarizados, tanto nas zonas urbanas, assim como nas zonas rurais. É pouco frequente ouvir as pessoas utilizarem o português para comunicarem entre si. Por vezes fazem-no de uma forma lúdica, o que demonstra a crescente importância que o crioulo tem vindo assumir desde o início da luta de libertação nacional até ao momento presente, e conseqüentemente o papel reduzido das línguas africanas e do português, sobretudo na comunicação. Assim sendo, torna-se difícil dominar uma língua que se restringe ao estatuto de “língua no papel” – o português.

---

<sup>5</sup> Nô Pintcha, significa “Vamos Empurrar”.

### **1.3 - Os Conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (LS ou L2), Língua Estrangeira (LE), Língua Oficial (LO) e Línguas Nacionais (LN)**

Um dos primeiros problemas com que se depararam os fundadores do novo Estado da Guiné Bissau após a independência foi o de definir que língua deveria ser adotada como Língua Oficial (LO), sabendo que nenhuma etnia aceitaria pacificamente a ideia de ver outra língua deter esse privilégio. Ou seja, “as línguas étnicas dividiriam o Estado” (COUTO, 2009: 55). Nesta base, a melhor possibilidade foi analisada e aprovada, adotando o Português como LO, tendo em conta a necessidade da sua conservação para manter contato com o exterior e para o conhecimento científico, assumindo assim, o estatuto de língua de ensino. Além das Línguas Nacionais (LN) fortemente implantadas nas zonas de maior concentração das etnias que as falam, o Português concorre com o crioulo, que se encontra em expansão acelerada e que assume cada vez mais a função de língua da unidade nacional, de transmissão de valores e da cultura. A convivência da LP com essas línguas reflete-se no processo de ensino-aprendizagem e dificulta a definição explícita de uma metodologia do ensino do Português no contexto da Guiné Bissau, visto que não beneficia de uma metodologia de Língua Não Materna (LNM), sendo o seu ensino, geralmente realizado no quadro da LM em que os alunos aprendem a gramática e a escrita numa forma automática. Verifica-se muita divergência neste aspeto, mesmo há quem diga que seria melhor a aplicação da Didática do Português como LE, porque para muitas crianças guineenses, a LP tem esse estatuto.

Com base nessa preocupação, GROSSO (2010: 61) chama a atenção: “a indispensabilidade de se refletir hoje sobre esses conceitos é fundamental para a prática pedagógica e para o planeamento linguístico”. Pois, a história de colonização, emigração, imigração e de relações com outros povos e culturas criou para a língua portuguesa uma diversidade de situações de contato e de contextos de aprendizagem de que têm resultado produtos linguísticos, de grupos ou individuais, diferentes entre si. Esses produtos são designados pelos termos Português Língua Materna (PLM), Português Língua Segunda (PLS ou PL2)<sup>6</sup> e Português Língua Estrangeira (PLE) (LEIRIA, 2005:1). Mas nem todos concordam completamente, com essas designações,

---

<sup>6</sup> L2 é uma expressão utilizada a nível da didática/metodologia, opondo-se a palavra segunda aos termos materna e estrangeira (metodologia de LM, metodologia de LE e metodologia de L2).

por isso podemos encontrar variadas explicações de diferentes investigadores em relação ao uso desses termos.

GALLISSON et COSTE (1983: 442), “usam frequentemente a tripla oposição, LM, L2 e LE na medida em que esta oposição define dois modos de ensino: o ensino das línguas maternas por um lado, e o ensino das línguas não maternas (LNM) por outro.” A LM é entendida como primeira língua adquirida por um indivíduo, a língua utilizada de forma espontânea e natural, tornando-se automática nele. É também designada Língua Primeira (L1) por ser a primeira língua de aprendizagem da criança e com a qual esta estabelece os seus primeiros laços afectivos, sendo estes determinantes para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Enquanto a L2 e a LE definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo fato de a L2 beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. A L2 tem uma importância funcional no currículo escolar e na comunicação quotidiana”. Essa ideia é reforçada por GOMES (1991: 68) e esclarece que, “não há semelhança entre os processos de aprendizagem da LM, L2 e LE, devido aos factores que influenciam na aprendizagem de cada uma: (i) exposição à língua; (ii) sentido de realização; (iii) motivação; (iv) contexto e (v) retorno.”

Por outro lado, enquanto a utilização da L2 vai além de aula, a LE é utilizada no espaço de uma aula de língua, como disciplina isolada, em contexto formal, tratando-se de um processo que se vai desenvolvendo em várias fases, fisicamente, distante do lugar onde tem reconhecimento oficial. “Saber distinguir esses termos parece-nos fundamental, na medida em que planificar uma aula de língua portuguesa para estrangeiros tem naturalmente de partir da definição de objectivos e estes só podem ser estabelecidos em função de se tratar de um curso de PL2 ou PLE” (COSTA e GIL, 2006: 6).

Para FLORES (2013: 43), a L2 pode ser apropriada:

“de um lado, num contexto formal da sala de aula e por outro, em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua. No primeiro caso a língua é o objecto de estudo na sala de aula; no segundo caso, é um meio de comunicação, imprescindível na socialização do falante. Esta diferença é relacionada através do uso diferenciado dos termos «*aprendizagem*», para designar o primeiro caso, e «*aquisição*», para o segundo. Enquanto o conceito PLE aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula.”

GROSSO, ao distinguir esses conceitos, considera que:

“O conceito LM faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor. Portanto, a LE não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade; testemunhá-lo estão os vários métodos de ensino das línguas e a procura, durante séculos, do método ideal de ensino da LE. Quanto ao conceito de L2 tem um longo passado. E sendo plurissignificativa, é definida como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial. É também entendida como a segunda língua, que, a seguir a LM, melhor se domina” (GROSSO, 2010: 63-64).

Resumindo: “uma L1 pode ser a língua primeiramente adquirida na infância como pode ser a língua de uso dominante ou preferência do falante. Uma L2 pode ser a segunda língua ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilingue ou pode ser uma língua estrangeira” (CUNHA, 2007: 16). No entanto, “é consensual, suponho, que o objectivo de qualquer ensino/aprendizagem de uma LNM é o de dotar o indivíduo de um instrumento de comunicação e/ou expressão a usar em todas as situações” (CRISPIM, 1999: 4).

É considerada Língua Oficial (LO), a língua que um Estado adota como a língua de ensino, administração, justiça, legislação, e comércio. Este termo é normalmente usado em contexto multilingue para a identificação de uma ou várias línguas cuja utilização é legítima nas instituições oficiais. “Assim, quase todos os países africanos têm hoje como língua oficial a língua dos seus antigos colonizadores” (NASSUM, 1994:56). Há casos em que a LO não corresponde a nenhuma língua materna do país, sendo necessário definir as políticas linguísticas para a promoção da sua aquisição pela população. O termo Línguas Nacionais (LN) é normalmente utilizado para indicar a língua de transmissão dos valores nacionais e culturais de um país. Uma LN só tem esse estatuto quando é atribuído pelo Estado, mas existem países, como é o caso da Guiné Bissau, em que o termo é utilizado pela população para designar outras línguas locais. “As línguas nacionais (étnicas) e a de unidade nacional (crioulo) não se encontram fixadas e não estão munidas de termos científicos para poderem ser utilizadas no ensino e na investigação científica, e o país depara com grande carência de meios materiais e humanos. (...) O português como língua oficial e as restantes como apenas línguas nacionais” (NASSUM, 1994:65).

Ainda de acordo com GOMES (1991: 72), o conceito de LN ocorre com entendimentos diversos, consoante a perspectiva. “São LN, por serem meio de expressão e de comunicação comum entre as pessoas, numa determinada área geográfica; serem veículo de uma cultura individualizada, mantida e definida; (...) constituírem-se como processo de afirmação de um sentimento nacional, mesmo que este não corresponde a um Estado.”

#### **1.4 - Problemática da Língua de Ensino e o Rendimento Escolar**

“A aquisição da língua materna pela criança reveste-se de uma grande importância para o seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social. O que implica um desenvolvimento integral da sua personalidade” (SANTOS, 1987: 8). Através desta língua, a criança começa a integrar-se na vida social do adulto, comunicando com este; e aproveitando oportunidades para exprimir determinadas palavras a fim de satisfazer as suas determinadas preocupações e necessidades.

Na Guiné Bissau, como em outros países multilingues, a criança, regra geral aprende primeiro a sua língua materna através da sua relação diária com os pais, familiares e com outras pessoas do seu meio ambiente social. RAMOS (1992: 27) concorda com essa ideia ao dizer que, “na maior parte dos casos, o primeiro ambiente linguístico com o qual o sujeito é confrontado é o familiar, mais particularmente o ambiente linguístico criado pelos seus pais”. Nessa aprendizagem percebe-se uma sensível evolução nos primeiros anos de vida e desenvolvimento mais avançado nos anos seguintes, altura em que consegue assimilar e utilizar vários conceitos do vocabulário usual das pessoas com as quais mantém relações. Esta dinâmica linguística corresponde à idade de ingresso na escola e, nesta fase, depara-se com um dilema: aprender a língua de ensino e ao mesmo tempo aprender os mecanismos da linguagem escrita dessa mesma língua que à partida desconhece. Daí torna necessário “debater-se a «inteligência múltipla» das crianças, salientando a necessidade de elas refletirem e questionarem as suas próprias aprendizagens (aprender a conhecer, a falar, a competir, a ser, a viver com outros, experimentando, assim, os diferentes conflitos – cognitivo, instrumental, afectivo, relacional e social – inerentes ao processo de aprendizagem” (PERES, 2006: 126). Neste caso, as dificuldades de compreensão da língua e da escrita terão os seus reflexos no processo ensino-aprendizagem.

As escolas guineenses são frequentadas por alunos de diversas línguas e culturas, sendo o português a língua de ensino, é na escola que todas as crianças a contatam, ainda que o crioulo e as outras línguas sejam constantemente utilizadas na sala de aula, conforme a necessidade ou contexto sociocultural. É certo que seria mais favorável para a criança um ensino-aprendizagem numa língua que bem domina, que lhe facilitasse uma melhor comunicação e assimilação de conhecimentos administrados. Isto é, com objectivo de possibilitar uma abertura da criança para o mundo exterior, fixando-a, ao mesmo tempo, na sua cultura de origem. Segundo POTH “a língua familiar é única capaz de permitir que a aquisição das primeiras aprendizagens se efetue sem choque. Tal função não pode, em hipótese alguma, ser assumida por uma língua estrangeira cujo nível de assimilação permanece rudimentar no início da escolaridade” (POTH, 1979: 113).

Não sendo esta a situação, no que refere à assimilação de conhecimentos ensinados pelo professor (que nem sempre possui um domínio aceitável da língua de ensino, o português) ela dificulta e bloqueia a aprendizagem. A criança é submetida a um esforço enorme na aprendizagem de certos processos psíquicos como a percepção, pensamento e memória. Esta ideia é corroborada por POTH (1979: 112): “muitas vezes, a criança é brutalmente privada do seu suporte linguístico habitual e forçada a utilizar, sem transição, um novo instrumento linguístico, de difícil assimilação”. Tudo isso conduz e origina a timidez e contribui na eliminação de possíveis iniciativas espontâneas e da criatividade da própria criança. Esta situação faz com que a transmissão da Língua Portuguesa e, por conseguinte, os conhecimentos que se transmitem com ela sejam deficitários. Recorde-se que as matérias de ensino são administradas nesta língua que é estranha para as crianças guineenses como se fosse a língua materna delas, o que constitui um obstáculo que dificulta a adaptação e a integração plena das crianças na escola, já que não lhes é possível utilizar um instrumento de comunicação quotidiana na atividade mais importante da sua idade. A esse respeito POTH (1979: 112) reconhece que, “quando a escola recusa ao aluno os instrumentos verbais capazes de atender às necessidades fundamentais de expressão e de criatividade infantis, ela está a dificultar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, obrigando-a a voltar-se para dentro de si, numa atitude passiva”. Ao proceder desta forma, a escola diminui as aptidões que a criança possui para compreender e também as disposições que lhe permitem exteriorizar sentimentos e interesses.

A este estado de reflexão impõe-se uma apresentação breve do sistema nacional do ensino que é constituído por quatro fases principais: Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior (Artigo 8º, do Sistema educativo de 2010). O Ensino Pré-escolar, embora de considerável importância para a sequência da escolaridade das crianças, nunca usufruiu do mesmo conceito institucional reconhecido aos outros níveis de ensino (básico ou secundário), tendo sido sempre como uma formação facultativa, deixada ao encargo e determinação dos pais, ministrada em jardins-de-infância por uma grande variedade de entidades particulares, missionárias, caritativas, destinada a crianças que ainda não atingiram a idade de entrada na escola primária. É o nível de ensino que menos se desenvolveu ao longo da história de educação na Guiné Bissau. Este nível visa o desenvolvimento da personalidade da criança, a sua integração em grupos sociais diversos, complementares da família, o desenvolvimento da sua capacidade criativa, de expressão e de comunicação. Deverá também incluir o treino em coordenação motora, a aprendizagem da língua portuguesa e a iniciação à escrita.

O ensino Pré-escolar possui enorme importância para a familiarização da criança com a língua que lhe será imprescindível na aquisição de conhecimentos, na óptica de uma rentabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Proporciona um ambiente social favorável para superação de determinadas particularidades das crianças desse nível, causadas às vezes pelo contexto sociocultural. A generalização deste nível de ensino às várias camadas da população infantil, de acordo com a possibilidade e a sua aplicação coerente, seria uma iniciativa que contribuiria imenso na adaptação do aluno pré-escolar ao novo ambiente, bem como na apropriação de elementos concretos para a assimilação progressiva da língua estranha veiculada. Concretizando essa possibilidade, seria a forma ideal de obtenção de conhecimento e não deixaria de provocar um maior sucesso na fase inicial da escolaridade das crianças, permitindo, assim, evitar o impacto negativo que o aluno recebe nessa fase, em que as circunstâncias são adversas e não se adotam medidas eficazes para as contrariar. A estrutura e o processo de ensino-aprendizagem não são postos em ação em cada nível de ensino, mecanismos viáveis que ajudam ultrapassar com êxito as exigências de cada etapa. As dificuldades iniciais atingem de uma forma ou outros os demais níveis, numa espécie de reação em cadeia.

A Guiné Bissau por ser um país multilingue torna transparente a necessidade cada vez maior de traçar uma política linguística nacional. Justamente estamos a

referir a situação de bilinguismo<sup>7</sup> e, até em alguns casos, a criança fica envolvida numa situação de se relacionar com três línguas, tendo em conta o vínculo casa-sociedade-escola. É um fenómeno que naturalmente existe e aliado às vezes, a estratégias pedagógicas pouco adequadas, origina resultados cada vez menos positivos, não só em termos quantitativos como qualitativos no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos, exercendo igualmente influências desfavoráveis nos demais níveis de ensino. Este fato linguístico que afeta a maior parte das crianças guineenses, não pode ser negado e acarreta uma nova complexidade para o sistema de ensino. Imaginemos, uma criança da etnia fula ou balanta que não conhecendo o crioulo, está pela primeira vez na sua escola de campo onde aprende o português, cujos mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos ela desconhece. Pedagogicamente ter-se-ia que proceder a todo um trabalho intenso com essa criança para conseguir os resultados desejados.

Consideramos um pouco difícil o uso da língua materna em todas as etapas do ensino, mas seria fundamental a sua implementação nos primeiros quatro anos de escolaridade, tendo em conta as vantagens que essa língua proporcionaria para a aprendizagem da criança e adiar o português para anos posteriores em outros níveis de ensino.

“É perfeitamente natural, e mesmo normal, que as línguas étnicas nacionais sejam provisoriamente incapazes de assumir, com eficiência, as realidades técnicas importadas. É também normal que as línguas alógenas sejam incapazes de traduzir, com autenticidade, os processos e os métodos agrícolas ou artesanais que caracterizam o meio africano tradicional. Deve-se, pois, procurar o ponto de equilíbrio de um bilinguismo escolar adaptado, no qual a língua europeia ocupará, ainda por algum tempo, um espaço importante” (POTH, 1979: 113).

Na definição da política educacional após ascensão do país à independência, um lugar privilegiado é atribuído à luta contra o analfabetismo e a adaptação dos programas de ensino às realidades socioculturais nacionais, às necessidades do desenvolvimento socioeconómicos, científico e tecnológico.

Fátima Barbosa<sup>8</sup>, da S. N. V. (Organização Holandesa de Desenvolvimento), citada por FEC<sup>9</sup> (2009:7), disse ser testemunha do passado e do presente da Educação

---

<sup>7</sup> Bilinguismo, é um termo utilizado para designar a competência linguística de alguns falantes que têm a capacidade de comunicar e de se expressar em duas línguas diferentes. Esta competência resulta do contato frequente dos falantes com mais do que uma língua, sobretudo nas circunstâncias familiares ou sociais.

<sup>8</sup> Antiga Ministra da Educação do Governo de transição (2003/2004)

na Guiné Bissau: “houve uma politização e massificação do ensino no pós-independência e a Guiné Bissau não estava preparada para responder à máxima de Amílcar Cabral, “os que sabem devem ensinar aos que não sabem”, nem em quantidade, nem em qualidade, sendo que a língua de ensino continua a ser um «*calcanhar de Aquiles*» da Educação na Guiné Bissau”. No esforço de adaptação da educação nacional à realidade do país, uma atenção particular tem sido dada à procura das formas mais apropriadas para garantir o êxito do processo ensino-aprendizagem através da utilização das línguas nacionais. “Não se trata de fazê-lo utilizando a língua étnica de cada cidadão do país, mas sim ensinar a cada um na língua que compreende e domina, seja ela sua língua materna ou não materna. Assegurar a coexistência entre essas línguas e a língua oficial – o Português” (DJALÓ, 1987: 10). Nesta ordem de ideias, as escolas de formação de professores podem participar com mais força e evidência, contribuindo de maneira determinante para o desenvolvimento das funções pedagógicas da nova língua de ensino. Ao realizar esta tarefa, a escola de formação estará a seguir a sua vocação específica dentro do sistema educativo nacional e a fazer que se respeitem os interesses da criança, objeto fundamental para qualquer operação de renovação linguística e educacional. A introdução das línguas nacionais nos programas de ensino e de formação de professores pode constituir um dos elementos motores da reforma educativa e do desenvolvimento nacional. Nesta perspectiva, tudo dependerá da percepção e futuras diligências oficiais na busca de mecanismos e ideias capazes de solucionar esta situação em benefício da criança que se encontra em idade escolar.

### **1.5 - Sistema Educativo Guineense**

Nos anos recentes têm ocorrido várias reformas do sistema educativo guineense a fim de modernizar e melhorar a qualidade da educação. Estas reformas têm incidido em vários âmbitos: enquadramento legal, formação inicial e contínua, currículo do ensino, assim como introdução do 12º Ano de escolaridade. O diagnóstico dos problemas do sistema tem sido consensual, apontando para a sua falta de eficácia e

---

<sup>9</sup> FEC – Fundação, Evangelização e Cultura. É uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) portuguesa, instituída pela Igreja Católica portuguesa em 1990. Desenvolve projectos de cooperação na Guiné Bissau (desde 2001) nos sectores da educação, educação para a saúde e comunicação social.

para deficiente cobertura nacional, mesmo no ensino obrigatório. A pluralidade linguística continua a ser fator de complexidade contribuindo para altas taxas de reprovação e abandono escolar.

A tentação da introdução de medidas que circulam em países europeus e em outros países africanos surge com alguma frequência, o que aliado à falta de implementação de procedimentos visando à apropriação por parte dos intervenientes, pode condenar ao fracasso o esforço da reforma. No entanto, vamos apresentar a recente história do sistema educativo guineense, sistematizar os eixos fundamentais das reformas que tem vindo a ser concebidas, refletir sobre os elementos que traduzem a sua marca identitária.

De acordo com a Lei de Bases do sistema educativo guineense (2010) no seu preâmbulo, parágrafo 4º, a organização do sistema educativo do país tem por base o plano nacional de educação que terá como objectivos a adoção de um quadro normativo legal no âmbito da educação, contribuindo para a melhoria e elevação do sistema educativo nacional. No seu artigo 3º, fala de objectivos que visam, entre outros, liberdade de consciência a formação moral e cívica dos educandos; uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um; diversificar, descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo adaptá-las às realidades do país. E contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural.

Como já foi dito acima, segundo o artigo 8º da Lei de Bases, a educação formal é organizada nos seguintes níveis: Ensino Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário (complementar e técnico profissional) e Ensino Superior. A educação Pré-escolar antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo, destina-se a crianças de 3 anos até a idade de ingresso no ensino básico. O Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito (Artigo 12º), apesar dessa gratuidade, não consegue abarcar todas as crianças em idade escolar.

“O ensino básico é demograficamente mais importante do sistema educativo guineense. Desde a independência a esta parte, os efectivos do ensino básico representam sempre mais de 70% dos efectivos escolares. No respeitante à obrigação de frequência, volvidos mais de trinta anos, este desiderato permanece aliado por inúmeros obstáculos e estruturas culturais: a deficiente rede escolar, o que deixa milhares de crianças fora da possibilidade de frequentar o ensino próximo da sua residência; participação das crianças na agricultura e noutras actividades produtivas, o casamento precoce e forçado das raparigas, a língua de ensino aparecem como

factores que interferem negativamente com a escolarização de uma criança camponesa”. (MONTEIRO, 2005: 14).

O Ensino Secundário, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou a inserção na vida ativa (Art. 18º, 1). Prossegue, nomeadamente, os seguintes objectivos (Artigo 27º):

- a) Ministar formação adequada à inserção do diplomado no mundo laboral e à participação no processo de desenvolvimento da Guiné Bissau;
- b) Estimular a pesquisa e a investigação científica;
- c) Promover a difusão de conhecimentos técnico-científicos e culturais que façam parte do património comum da humanidade.

Por fim, a Lei de Bases no seu artigo 48º, fala de princípios sobre formação de Docentes e, no seu primeiro ponto, determina que a formação inicial é uma exigência para todos os professores e formação contínua para complemento e atualização permanente da formação inicial. Deste modo, deve ser implementado um vasto programa de formação inicial dos docentes, de forma a tornar desnecessário engajamento em regime permanente de professores desprovidos de habilitação profissional adequada.

Em 2003 houve uma mudança substantiva na paisagem educativa guineense, marcada pela afirmação do ensino universitário no edifício nacional. Na Guiné Bissau, as atuais instituições de nível superior agrupam-se em torno de duas tipologias:

- As instituições de ensino superior universitário, que são a Faculdade de Direito de Bissau (a partir de 1990)<sup>10</sup>, a Faculdade de Medicina (desde 1986)<sup>11</sup>, a Universidade Lusófona da Guiné (desde 2003)<sup>12</sup>, a Universidade Colinas de Boé (desde 2003) e a Universidade Jean Piaget da Guiné Bissau<sup>13</sup>;
- As instituições de ensino superior não universitário, que integram a Escola Superior da Educação (ESE), são a Escola Normal Superior Tchico Té (desde 1979), a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), a Escola Normal 17 de Fevereiro e a Escola

---

<sup>10</sup> Apoiada pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, no quadro da cooperação com Portugal.

<sup>11</sup> Apoiada pelo Instituto Superior de Ciências Médicas de Havana, que emite os diplomas.

<sup>12</sup> Dantes em parceria com a Universidade Amílcar Cabral, criada pelo decreto-lei nº 6/99, de 3 de Dezembro. Mas agora desintegrou-se.

<sup>13</sup> Autorizada, em 2008, a exercer actividade na Guiné Bissau por decisão de Conselho de Ministros.

Nacional Amílcar Cabral de Bolama. Ainda, a Escola Nacional de Administração (ENA) e Escola Nacional de Saúde (ENS) funcionam de uma forma independente.

Segundo MONTEIRO (2005: 41),

“Além da contribuição evidente que o ensino superior terá em todos os componentes da nossa vida, importa destacar que o sistema de ensino será um dos principais beneficiários do advento da era universitária, cujo contributo exprimir-se-á através de uma multidão de vectores, como sejam: elevação do nível de formação dos professores, conselheiros pedagógicos e inspectores; o desenvolvimento da pesquisa e a formação de quadros capazes de pensar o sistema, de lhe fixar objectivos ambiciosos, mais racionais e adaptados ao desenvolvimento socioeconómico e cultural do país.”

## **CAPÍTULO – 2**

### **2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA GUINÉ BISSAU**

Ao falarmos da formação de professores na Guiné Bissau, torna-se necessário recuar um pouco na história e apresentar um breve resumo histórico sobre a educação, assim como o panorama geral das escolas de formação de professores ao longo do tempo no território nacional.

“Convém lembrar que, a Guiné Bissau era uma colónia de comércio. Entre outras coisas, isto significa que a potência colonizadora (Portugal) não se preocupava em estabelecer uma promoção escolar das massas negro-guineense” (CISSOKO, 1997: 8). Por outro lado, durante o domínio colonial, com o decreto da Lei Orgânica da Administração Civil de 1914 procedeu-se à divisão da população da então Guiné Portuguesa entre “indígenas” e “civilizados” (MOREIRA, 1997: 74). Os indígenas tinham um regime jurídico especial, distinguindo-se dos outros mecanismos do controlo colonial pela particularidade das suas provisões serem aplicadas administrativamente, sem recurso a qualquer tribunal judicial e eram obrigados a trabalhar na agricultura, construção, manutenção de estradas e pontes para desenvolvimento do sistema colonial, sem grandes custos, ou seja, eram utilizados como mão-de-obra barata, sendo a sua formação realizada nas escolas missionárias, enquanto os civilizados eram, na sua maioria uma população constituída por europeus e africanos civilizados. “Nesta ordem de ideias, pode afirmar-se que o investimento na

educação seguiria a lógica salazarista, ou seja, a educação dos africanos não figurava entre as prioridades da governação, facto que fornece justificação teórica ao fraco investimento na educação dos povos colonizados por Portugal” (TOLENTINO, 2007: 211). Esta divisão (indígenas e civilizados) estendeu-se ao sistema educativo, originando a criação de escolas diferentes para cada um dos grupos. Assim, as escolas elementares eram instituições que tinham um currículo adaptado às aprendizagens tradicionais de saber ler, escrever e contar, ao passo que as escolas rudimentares eram de adaptação, que serviam para civilizar os indígenas através de um processo de assimilação de vários conhecimentos, para que pudessem adaptar-se a novas formas de estar, pensar e de trabalhar. “O esforço a despender com o indígena não deveria ultrapassar o estritamente necessário para o tornar um bom trabalhador ou bom soldado” (TOLENTINO, 2007: 211). Os professores das escolas rudimentares eram formados nas Missões, enquanto os das escolas elementares eram formados em Portugal e destacados para Guiné. Recorda-se que o primeiro liceu foi fundado em Bissau no ano 1936. “A longa ausência de um ensino secundário teria muito tempo enxertado a maioria assimilada no tronco do regime colonial, mantendo-a assim num analfabetismo sociopolítico” (CISSOKO, 1997: 8).

Em 1961, o Governo português decretou a abolição do regime do indigenato nas suas colónias, dando assim aos cidadãos dos territórios ocupados o direito de adquirirem a nacionalidade portuguesa. Na sequência de alteração deste regime, procedeu-se à uniformização do ensino que passou para o ensino oficial, deixando de existir a distinção entre o ensino rudimentar e elementar que determinava a diferença entre os indígenas e civilizados. Ao aumentar-se o número de escolas com o fim do indigenato, sentiu-se a necessidade de formar professores com um perfil adequado ao tipo de trabalho que desenvolviam junto das populações. Então, a partir de 1966, começaram a ser criadas escolas de formação de professores e Centros de formação, numa tentativa de dar resposta à necessidade de aumentar a qualidade de ensino na Guiné. Essas escolas tiveram influência na organização da política educativa em termos de formação de professores durante e após o período colonial, culminando com a criação da Escola de Formação de Professores de posto “Arnaldo Schultz” de Bolama (1966) e Escola do Magistério Primário, de Bissau (1972), sendo que ambas formavam professores para o ensino básico. Nesta sequência, após a independência e tendo em conta o volume de recursos humanos necessários para o cumprimento dos

objetivos da democratização<sup>14</sup> do ensino e, por outro lado, a necessidade de reduzir significativamente o número de professores sem qualificação no sistema de ensino, o Governo compreendeu a necessidade de aliar a formação inicial a uma estratégia complementar de reciclagem e aperfeiçoamento. Foi assim que se criaram o Centro Máximo Gorki, em Cói; o Centro de Educação Popular Integrada (CEPI) em Jabada, e lançou-se o esquema das Comissões de Estudo (COME) para a superação dos professores em exercício.

Até 1974, o país dispunha de dois centros de preparação de docentes: a Escola de formação de professores auxiliares de Bolama, batizada de “Amílcar Cabral” que formava os chamados professores de posto e a Escola de formação de professores de Bissau, que concedia a habilitação de magistério primário. Hoje, o sistema conta com três escolas normais. A de Bolama e a Escola “17 de Fevereiro” de Bissau, todas calibradas para formar docentes do ensino básico. Com a criação do Destacamento Pedagógico de Vanguarda “Tchico Té” (DPVTT) em 1979, mais tarde elevado a grau de Escola Normal Superior, o país dotou-se de uma capacidade nacional de professores para o ensino secundário. Da sua criação a esta parte, graduaram-se muitos professores, fato que terá contribuído para equilibrar o pendor ao favor de professores com habilitação própria, ao nível do ensino secundário.

## **2.1 - Processo de Formação de Professores de Língua Portuguesa na ENSTT**

A reflexão sobre a importância da formação de professores de Língua Portuguesa na Guiné Bissau constitui o ponto central deste capítulo, a par do papel que a instituição responsável por essa formação assume hoje, tal como o fez ao longo da sua existência. Falou-se muito de um conjunto diversificado de temas pedagógicos, mas o objectivo comum é sempre encontrar as formas mais adequadas e eficazes de formação, instrução e educação. Para alcançar estes objetivos, os professores do ensino secundário teriam um papel central, sendo necessário criar estabelecimentos específicos para assegurar uma formação profissional e especializada, de natureza pedagógica e prática, que dotasse o país de professores verdadeiramente qualificados para o ensino secundário. “Não questiono a existência de um saber específico da

---

<sup>14</sup> A democratização do ensino – princípio de obrigatoriedade e gratuidade do ensino.

profissão ser professor pois estou entre o número daqueles que não aceitam que qualquer pessoa possa ser professor” (ALARCÃO, 1996: 91).

A concretização da ideia de formação teria um impacto importante no desenvolvimento da educação e contribuiria imenso em direção à democratização do ensino. Este procedimento constituiria uma forma prática de fazer com que o desenvolvimento seja efetivo e acompanhado de transformações a nível económico e cultural, pois, seria um verdadeiro ato de justiça social. Neste contexto, e de acordo com ALVES, a grande finalidade da formação “deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal e envolvente” (ALVES, 2001: 42). A formação deve ser compreendida como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajetória profissional, o que torna o docente mais apto para conduzir o ensino, neste caso, de LP, adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e contribuir para melhoria do ensino e das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente, dado que “para ensinar, não basta pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e competências, que podemos designar por conhecimento profissional (PONTE, 1998: 3). Por isso, um professor deve construir a sua personalidade através de valores que se identificam com ele, tal como, vontade de aprender ao longo da carreira e elevada cultura pedagógica, tornando-se numa figura exemplar dentro da sociedade onde se encontra inserido. Desta forma, deve encarar com rigor o seu dia-a-dia profissional, as suas responsabilidades perante os alunos, as suas relações com os colegas e com o sistema educativo.

Sempre se tem dito, e nós estamos de acordo, que o homem é o principal agente de toda a ação tendente ao desenvolvimento nesta era de revolução científica-técnica. Mas é necessário que a maioria desses homens como agentes da transformação possua os mais elementares conhecimentos científicos, conforme refere TRINDADE (2006: 22): “os indivíduos com baixos níveis de escolaridade e de formação profissional têm necessariamente dificuldades de conseguir ou de manter um emprego ou ocupação regular e, quando tal é o caso, tratar-se-á, na maior parte das vezes, de um exercício profissional com baixo valor acrescentado.” A formação, neste caso, tem por objectivo propor discussões pedagógicas que possam tornar os profissionais atualizados em termos de metodologias de ensino e a partir disso, contribuir para as mudanças necessárias que permitam a melhoria do desempenho na escola e conseqüentemente, da educação, tal como explica CAMPOS:

“O grande objectivo político do sistema de formação de professores é a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para atuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível de sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo. A formação inicial visa proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente; deve ser de modo a permitir a reconversão e a mobilidade dos docentes. O sistema de formação de professores deve desenvolver-se em estreita articulação com projectos de investigação e de inovação ou mudança, centrados na realidade educativa escolar” (CAMPOS, 2002: 18).

A oferta da ENSTT está orientada para a formação inicial de docentes antes de estes iniciarem o exercício profissional. No entanto, da parte da procura há que ter em conta, o fato de haver quase metade dos docentes sem qualificação profissional, e com necessidade de formação inicial em serviço. É claro que entre os formandos da ENSTT se encontram muitos professores a frequentar a formação inicial, seja porque o Ministério da Educação os dispensa do serviço docente, mantendo o respectivo salário (bolseiros), seja porque frequentam o curso em acumulação com a docência. Esta oferta de formação inicial em serviço só tem sido possível para um pequeno número de bolseiros em cada ano ou para docentes que leccionam em Bissau. Como refere FLORES (2000: 30), “a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional”. A oferta de formação da ENSTT tem sido única, sem ter em conta a diversidade das necessidades da procura referidas nomeadamente as necessidades de atualização e as de obtenção de qualificação profissional em serviço por parte dos que não são bolseiros, nem leccionam em Bissau, sendo de reconhecer que é na capital que exerce uma grande parte dos professores sem qualificação profissional. Atualmente, a oferta de qualificação docente para o ensino secundário está localizada apenas em Bissau, constituindo um monopólio da ENSTT. Com a expectativa do aumento da densidade da rede de oferta do ensino secundário nas outras regiões do país e com a dificuldade de nelas fixar diplomados oriundos de Bissau, esta centralização geográfica da oferta pode não constituir uma via adequada para responder às necessidades da procura descentralizada, conforme defenderam PEREIRA e LOPES:

“Garantir uma formação *sur place* que considere as especificidades locais como fontes de inspiração para uma organização curricular, metodológica e de estratégia educativa

verdadeiramente integrados. Mais ainda, será uma forma progressiva e consequente de conceder às regiões, num futuro próximo, a real autonomia técnica de que tanto carecem” (PEREIRA e LOPES, 1997: 145).

Exceptuando o domínio da Língua Portuguesa onde já existe uma licenciatura desde 2001/02, a formação oferecida até 2011/12 pela ENSTT situa-se ao nível de bacharelato. Acontece que este grau de oferta terá de ser revisto em função da adoção pelos países da União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA) do modelo Licenciatura + Mestrado + Doutoramento (L.M.D.) do processo de Bolonha<sup>15</sup>. Além disso, o sistema educativo da Guiné Bissau necessita de outros quadros superiores para além dos docentes só com formação de base na docência (Artigo 28º da Lei de Bases do sistema de ensino). Finalmente, a própria ENSTT, uma vez dotada de uma carreira docente própria do ensino superior, necessita que os seus docentes adquiram qualificações superiores<sup>16</sup> às que atualmente possuem, a começar pelos qualificados apenas com o grau de bacharel. De acordo com o relatório da UNESCO-BREDA (2010: 85), “cerca de três quartos dos professores do Departamento da LP possui uma licenciatura (Quadro - 1), contrariando os restantes departamentos em que a maioria só tem o grau de bacharel.”

**Quadro - 1:** Professores-formadores do Departamento de LP, por qualificação académica e natureza do vínculo (2009/2010)

Área Docência	Total de Professores	Qualificação				Vínculo		
		Bach	Lic.	Mest	Dout	Efetivos	Nov. Ing	Contrat.
L. P.	20	2	16	2	-	11	9	-

**Fonte:** Relatório (2010: 85) UNESCO-BREDA

<sup>15</sup> Na recente Lei de Bases já aparece apenas o modelo LMD de grau académicos. Mas o estatuto de carreira docente, aprovado pelo Governo no mesmo dia que a Lei de Bases, ainda fala em Bacharelato, o mesmo acontece com os Estatutos da Universidade Amílcar Cabral já aprovados pelo Governo em 2009.

<sup>16</sup> A Lei de Bases do sistema educativo, Artigo 50º, para docência no ensino superior:

- a) Habilitado com o grau de Doutor;
- b) Habilitado com o grau de Mestre;
- c) Habilitado com o grau de licenciatura, desde que haja prestado provas de capacidade pedagógico-científica.

Não tem existido na Guiné Bissau oferta de formação superior no domínio das Letras e das Ciências, a história mostra que os cursos da ENSTT são procurados<sup>17</sup> para formação de quadros superiores que já trabalham, ou desejam trabalhar, na administração pública ou no privado, fora da atividade docente, diminuindo a capacidade de resposta da Escola à procura de qualificação docente.

O curso de formação de professores de LP está organizado à volta de determinados Temas ou Disciplinas, conforme as necessidades dos destinatários para a sua área de atuação, “ensinar a Língua Portuguesa”. Olhemos então, os principais temas ou disciplinas que constituem o currículo do curso de professores de Língua Portuguesa: Língua Portuguesa, Linguística, História da Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Cultura Lusófona, Literatura Brasileira, Psicolinguística, Literatura Africana e Literatura Guineense. Deste modo, há algumas disciplinas consideradas nucleares, à volta das quais se desenvolve todo o curso. São elas: a Língua Portuguesa, a Literatura Portuguesa, a Linguística e a Didática do Português Língua Segunda. Essas disciplinas são pilares da estrutura do curso.

A fraca competência linguística dos alunos aparece como um dos fatores mais importantes ou mais referidos quando se fala das causas do baixo nível do ensino. “O desconhecimento quase completo da língua de ensino é uma realidade inquestionável que expressa mais uma das disfuncionalidades, senão choque cultural, entre a escola e o mundo da maioria dos seus utentes” (MONTEIRO, 2005: 97). A falta de domínio do português assume assim uma relevância crítica e estrutural no funcionamento do sistema, com incidência negativa na qualidade dos serviços prestados e no relacionamento entre a escola e os alunos. O domínio deficiente do português, tanto pelo professor como pelos alunos, gera uma situação de falta de comunicação nas escolas, que se alia à inibição e ao alheamento que resultam, sem dúvida, nos elevados níveis de insucesso escolar que tanto marcam o ensino guineense. O Português, sendo língua de ensino, implica a necessidade de os alunos adquirirem ou desenvolverem a capacidade de comunicar nela. Esta aquisição permitir-lhes-á também, aprenderem os conteúdos das restantes áreas do programa e relacionarem-se com as várias comunidades falantes de Língua Portuguesa. As crianças guineenses habituadas a uma comunicação oral (em crioulo ou noutras

---

<sup>17</sup> Os cursos da ENSTT são procurados por membros das Forças Armadas (em certos períodos com bolsas para o efeito) e da Segurança Pública, e até por professores em exercício (um professor de Matemática que vem seguir o curso de Francês, Inglês ou Português), sobretudo no domínio das línguas.

línguas africanas), que contempla os problemas do dia-a-dia, a sabedoria popular e os feitos dos seus antepassados, podem ter capacidade de iniciar a comunicação em língua portuguesa, mas para isso, é preciso que o professor tenha uma formação adequada para que consiga desenvolver as capacidades dos alunos, criando muitas situações de comunicação. De acordo com ALARCÃO (1996: 92), “o professor é alguém que detém um sólido saber científico-pedagógico em constante alerta evolutivo, uma forte capacidade psico-social para se relacionar consigo e com os outros e uma atitude de responsabilidade social e de abertura aos contextos em que se insere.” Portanto, a comunicação oral é o primeiro estágio do ensino-aprendizagem da língua, compete ao professor aproveitar e valorizar a tendência natural que os alunos possuem para a oralidade; aproveitar ao máximo todas as formas de comunicação como contributo para a compreensão dos alunos; recorrer a situações ligadas às vivências deles e a cultura do seu povo, como fases de aprendizagem da comunicação oral, adequada, útil e eficaz na vida real. Isto é, “uma educação intercultural, que focaliza os seus esforços em ajudar os estudantes a adquirirem os conhecimentos, as atitudes e as competências necessárias ao efetivo funcionamento de uma sociedade democrática, de forma a permitir-lhe interagir, negociar e comunicar com pessoas de diferentes grupos” (BIZARRO e BRAGA, 2013: 163). Para que isso se concretize, o professor deve considerar que o aluno é centro de todo o processo e deve dominar cientificamente os conteúdos que vai leccionar e respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, tornando-se num construtor da sociedade e atualizado nos conhecimentos científicos e didático-pedagógicos. Como salienta GARCÍA (1999: 115), “o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia as exigências desse meio.”

Tendo em conta que a língua assume um papel importante na construção da própria identidade e que o relacionamento humano pressupõe a interpretação de comportamentos, ensinar uma língua, não é apenas ensinar os seus conteúdos lexicais e gramaticais, é ensinar também a comunicar adequadamente, tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais; a ser receptivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas; a relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva. Neste processo de formação, pretende-se apoiar o professor na reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa num contexto como o da Guiné Bissau. Segundo BERG (2013: 178), “os professores têm de entender a língua como um conjunto de atos de significado socialmente

estabelecido, que fundamentam uma pedagogia baseada na linguagem. O escopo do ensino de línguas e educação em línguas está além do ensino direto da língua; este está intimamente relacionado com a aquisição de conhecimentos e o crescimento cognitivo”.

Como já referimos, na ENSTT funcionam os cursos do bacharelato e da licenciatura em LP, com duração de três e quatro anos precedidos de um ano propedêutico respetivamente; o primeiro qualificaria para o ciclo geral do ensino secundário (7<sup>a</sup>. 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classe) e o segundo para o ciclo complementar (10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe), sendo certo que os diplomados do bacharelato quando colocados num liceu, também ensinam no ciclo complementar. A gestão científica e pedagógica da Licenciatura é feita conjuntamente pelo Instituto Camões (IC) e pela ENSTT, através sobretudo do Departamento de Língua Portuguesa. Por outro lado, através do IC, está em curso um programa de apoio à formação contínua de professores do ensino básico e secundário em exercícios que se desenvolve de modo descentralizado em todas as regiões do país, o que constitui um modelo de atuação da ENSTT no domínio da formação contínua de professores em serviço.

## **2.2 - Acesso ao Curso de Formação de Professores de Língua Portuguesa**

A ENSTT é uma instituição pública, criada em 28 de Novembro de 1979, sob a designação de Destacamento de Vanguarda “Tchico Té”. Nessa altura, a habilitação de entrada exigida era a 9<sup>a</sup> classe (9<sup>o</sup> ano em Portugal), e o curso tinha a duração de 4 anos. Em 1985, passou a designar-se ENSTT, tendo esta mudança correspondido a uma alteração do perfil de entrada (11<sup>a</sup> classe), da duração do curso, do diploma atribuído e do nível de ensino de que passou a fazer parte, o ensino superior, ficando a depender, em consequência, da Direção Geral do Ensino Superior. Especificamente, a ENSTT foi criada com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores para uma alta cultura pedagógica e habilitar os liceus com professores capazes, com conhecimentos pedagógicos a fim de responderem com eficácia à crise que o sistema de ensino estava a enfrentar. Neste contexto, GARCÍA (1999: 23), explica que, “a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido reflectidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa”. Com expectativa de corresponder a esses objectivos, de

formar professores com conhecimentos pedagógicos, capazes de melhorar a qualidade da educação dos alunos, criou-se o ano propedêutico para elevar o nível de conhecimento dos formandos antes destes entrarem no próprio curso, ou seja, resulta da necessidade de suprir lacunas de preparação obtida no ensino secundário. Nesta base, o Conselho Técnico e Pedagógico da Escola define anualmente o número de vagas disponíveis para cada nível de formação. Habitualmente costumava-se constituir duas turmas de quarenta alunos cada para o bacharelato e uma turma de trinta alunos para a licenciatura. Para candidatar-se ao curso de formação de professores de Língua Portuguesa na ENSTT, os candidatos devem possuir um diploma do ensino secundário, 12<sup>a</sup> classe (desde 2009/10), devido a reforma que o Ministério da Educação (ME) está a implementar no sector de ensino (Artigo 25<sup>o</sup> da Lei de Bases do sistema educativo, 2010). A posse de um diploma do ensino secundário constitui condição necessária para se candidatar ao curso, em que os candidatos são submetidos a provas de admissão, incluindo prova escrita e oral do domínio da Língua Portuguesa. Os concorrentes que conseguirem atingir a nota exigida pela escola são selecionados para frequentarem o ano propedêutico.

Além destes alunos, todos os anos, o Ministério da Educação (ME) proporciona a alguns professores em serviço a possibilidade de passar a frequentar um curso na ENSTT, ficando dispensados do serviço docente, mas continuando a receber o salário (bolseiros). Os interessados manifestam-se junto da Direção de Recursos Humanos (RH) do Ministério da Educação; este comunica a ENSTT o número de interessados para esta decidir sobre o número de bolseiros a admitir no curso. Estes bolseiros estão dispensados das provas de admissão.<sup>18</sup> Esta dispensa é criticada, e com razão, por parte dos docentes da ENSTT dado que assim se inscrevem formandos com fraca preparação, aumentando a heterogeneidade das turmas e conduzindo à reprovação da sua grande maioria.

“Por isso, qualquer proposta de formação de professores deve basear-se na autonomia profissional dos docentes, construída em enfoques teóricos, técnicos e prático-reflexivos, assumindo-se o modelo crítico como a charneira da reestruturação do verdadeiro profissional, consciente e comprometido com a reconstrução de uma sociedade de cidadãos mais livres, justos, solidários e democráticos” (PERES, 2006: 128).

---

<sup>18</sup> Refira-se desde já que há mais professores em serviço, para além dos que obtêm o estatuto de bolseiro, que acedem aos cursos da ENSTT; estes, no entanto, submetem-se às provas de admissão e não estão dispensados de pagar as propinas.

Esta dispensa é ainda mais criticada quando o bolsheiro se inscreve em disciplina diferente daquela em que lecciona e para a qual está menos preparado, como é o caso dos professores a leccionarem Ciências que se inscrevem em Línguas. A política de concessão do estatuto de bolsheiro a professores em exercício parece corresponder a dois objectivos:

- (i) Proporcionar aos professores sem qualificação a aquisição em serviço da formação inicial;
- (ii) Proporcionar aos professores em exercício, sem qualificação ou com qualificação para o ensino básico, a mobilidade vertical para níveis de ensino com melhores salários.

Esta situação deve merecer análise por parte do ME, tendo em conta a idade dos bolsheiros, por vezes avançada e, portanto, a duração previsível da futura prestação de serviço dos mesmos no ensino. Do que fica dito, não parece ser fácil garantir que os candidatos admitidos tenham a preparação necessária. Assim, a verificação da preparação fica adiada para final do ano propedêutico, constituindo este precisamente uma nova oportunidade para a adquirir, pelo que as provas de admissão não são ao curso, mas apenas ao ano de preparação (ano zero). O curso está organizado segundo o modelo sequencial, em que as unidades curriculares de formação pedagógico-didática e de iniciação à prática profissional fazem parte do 4º ano do respectivo plano de estudos (Licenciatura). A Língua Portuguesa funciona como a disciplina aglutinadora de todo um conjunto de saberes relacionados com o curso, incluindo as disciplinas auxiliares. Já no ano propedêutico, os formandos entram num processo de preparação a fim de integrarem o curso (1º Ano) e nesta fase desenvolve-se uma formação essencialmente fundamentada na Língua Portuguesa em articulação com a Cultura Geral, com maior destaque para a Cultura Guineense. O fato de o currículo incluir uma disciplina dedicada à Cultura Lusófona é significativo, em relação à importância atribuída pelo conhecimento da realidade em que se vai envolver o futuro professor de Língua Portuguesa. Estamos a falar de formação de professores, sendo então, necessário sublinhar a responsabilidade dos mesmos em particular através dos seus exemplos, no que se refere a valorização cultural dos jovens-cidadãos do futuro. Para AMBRÓSIO (1996: 89), a formação dos professores “ exige uma mobilização de conhecimentos, técnicas pedagógicas e didáticas (...) é, sobretudo, uma função de desenvolvimento pessoal, de ensinar a aprender, de formar, o que exige altas competências de inter-relação pessoal”. Com estas palavras da autora, entendemos que

a formação dos futuros professores se deve disponibilizar com todos os meios, todas as estratégias, para que estes formandos consigam dela, conhecer e retirar todos os “instrumentos” que lhes irão permitir viver a profissão com alguma segurança, diríamos mesmo com a confiança em si de que dispõem de competências que lhes permitem assumir plenamente a sua atividade. Como refere BERG (2013: 178), “o professor é capaz de tornar uma parte ativa numa ação colectiva, sendo um dos indivíduos que fazem com que a escola, como instituição, vá mais longe no campo do ensino das línguas”.

No primeiro ano de abertura do curso de Licenciatura, os candidatos foram admitidos sem recurso a uma prova de seleção. Depois, a procura aumentou e em cada ano candidatam-se mais de 300 concorrentes para a Licenciatura, mas é difícil preencher as vagas com candidatos de qualidade (quadro-2). Sendo certo que, “aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais de cada professor de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades” (GARCÍA, 1999: 29). Referente ao bacharelato não foi possível obter dados nem informações por parte da Direção da Escola, por isso o nosso trabalho incidirá na Licenciatura que, de resto, está melhor estruturada e organizada pelo Departamento.

**Quadro – 2:** Número de estudantes inscritos na Licenciatura em Língua Portuguesa por ano do curso, entre 2002 e 2010

	<b>Ano prop.</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>	<b>4º Ano</b>
2002/03	30	33	-	-	-
2003/04	22	28	34	-	-
2004/05	20	19	45	22	-
2005/06	22	29	30	31	16
2006/07	30	27	30	28	24
2007/08	28	15	30	36	27
2008/09	30	25	28	27	20
2009/10	30	26	29	28	22

**Fonte:** Dados fornecidos pela Escola Normal Superior *Tchico Té*

### **2.3 - Prática pedagógica – Estágio**

“A prática pedagógica não pode ser um fim, mas tem de ser o eixo central da formação em Português (LE/L2); é nela que o professor toma consciência de que a interação ocupa um lugar primordial na aprendizagem da língua” (GROSSO, 2006: 265). O percurso de formação na escola termina já no 4º Ano, onde o formando terá como tarefa fundamental as práticas pedagógicas. O Conselho Técnico e Pedagógico (C.T.P.) da escola procura encontrar soluções a partir de várias estratégias para o complexo problema de articulação entre a teoria e a prática no processo de formação de professores. Essas estratégias passam pela sensibilização, aprendizagem dos métodos, inclusão de trabalhos práticos para uma íntima relação entre as disciplinas de metodologia e a prática pedagógica. “Esta metodologia de formação cria condições para emancipação do professor e transformação das situações de trabalho” (MOREIRA, 2010: 99). Tudo acompanhado por certos ensinamentos teóricos de modo a que as ligações teórico-práticas sejam corretamente asseguradas. Para melhor responder a esses desafios, procura-se introduzir progressivamente o futuro professor no ambiente de aulas, pois sabemos que num determinado momento ele vai entrar em contato real com os alunos. “Mas esta oportunidade pode ser desperdiçada se o tempo de profissionalização não for bem organizado e se for orientado por pessoas com poucos conhecimentos ou pouca preparação para esta função” (ARFWEDSON et alii, 1983: 21). Por isso, o professor de Didática do Português, normalmente, o supervisor da prática vai orientar sessões de seminários para os formandos, entre os meses de Outubro e Dezembro, onde vão desenvolver esses conhecimentos teóricos em termos de planificação de aulas e noções gerais indispensáveis sobre a metodologia do ensino da Língua Portuguesa. Os formandos são organizados em grupos de pares pedagógicos de dois elementos cada e passam a assistir aulas e praticar docência em determinadas turmas nos diferentes liceus de Bissau, sempre com a colaboração dos professores dessas turmas. “Uma vez sensibilizado e motivado, o estudante pode abordar de forma mais precisa os fundamentos teóricos da prática dos métodos e técnicas pedagógicas” (MIALARET, 1981: 109). A crescente frequência de visitas às aulas nos liceus inclui exercícios que permitem aos estudantes contatos cada vez mais próximos com os alunos, bem como uma melhor preparação para a prática. Neste processo são preparados e executados os exercícios desenvolvidos durante o estágio, em colaboração com o professor-formador. Antes de exposta aos alunos, a lição é

analisada, criticada, melhorada e até praticada pelos estagiários na presença de outros alunos da classe. Chegado o momento da exposição perante alunos reais dos liceus, já foram tomadas todas as precauções para que o sucesso se encontre assegurado. Então, o jovem formando desenvolve a aula com menos dificuldades, o que leva os alunos a dar maior interesse ao trabalho do principiante. O ensino prático será então completado por seminários sobre as dificuldades experimentadas pelos formandos; as soluções dadas aos problemas serão examinados em comum e os professores poderão comentar as visitas efetuadas às turmas. Neste caso, o professor-formador deve assumir um papel importante no sentido de mostrar a sua competência e experiência, escutar atentamente as preocupações do formando e esclarecer todas as dúvidas que possam aparecer eventualmente. Segundo ARFWEDSON et alii. (1983: 21),

“A prática pedagógica, para um grande número de jovens professores, é um ponto de ruptura, um incidente crítico, uma confrontação não só com o que a Escola faz, mas também consigo próprio. É na prática que a verdade vem à luz: «Tenho ou não preparação para este trabalho?» - «Poderei enfrentar os problemas da escola?» - «Conheço suficientemente a minha disciplina?» - «Serei capaz de suscitar aprendizagens?» - «Terei escolhido a profissão certa?» - «Permanecerei nesta profissão durante uns 30 ou 40 anos?» - A gama de perguntas quase não tem limites.”

Nesta fase de formação, o supervisor, assim como o professor em cuja turma o formando realiza a sua prática pedagógica, devem posicionar-se como mediadores entre o novo professor e o seu ambiente formativo, salientando aspetos relevantes, a partir dos quais o formando poderá modificar as suas atitudes. A iniciação dos formandos à prática pedagógica nas escolas, devidamente orientados, é necessária para adquirir a competência para o exercício autónomo da docência. “O trabalho de supervisão deve igualmente levar os futuros professores à auto-análise, à consciencialização das suas lacunas e debilidades, para que as procurem debelar, na busca do aprofundamento científico exigido pela futura profissão” (VÁRZEAS, 2010: 36).

Têm surgido várias dificuldades na implementação desta componente do curso, devido à fraca assiduidade dos alunos dos liceus ou dos professores responsáveis pela turma (neste caso potenciada pela expectativa de que o formando dê a aula); não tem sido fácil encontrar pessoal qualificado para o acompanhamento por parte dos liceus. Verifica-se também que, se o formando não conseguir assegurar um número mínimo de aulas assistidas e administradas, pode não obter aprovação nesta unidade curricular. O papel do orientador de estágio é amplamente decisivo e reconhecido pela importante

ação exercida na orientação, fiscalização e modificação de atitudes dos formandos, assim como o processo de ensino em geral. É nesta perspectiva que, ALARCÃO (2010: 20) considera supervisão pedagógica “uma atividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade visa a melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional dos agentes educativos”. É na prática pedagógica que as ideias gerais sobre a educação se confrontam com a realidade. Há quem diga que a verdadeira formação de professores deveria consistir unicamente na prática de dar aulas uma vez que a aprendizagem que se faz na prática pedagógica tem ainda, muitas vezes, um impacto maior do que a aprendizagem que se faz na formação teórica. A esse respeito, ARFWEDSON et alii. (1983: 23) esclarecem:

“Considerando a prática integrada na formação de professores, torna-se difícil identificar objectivos específicos nos da restante formação. Contudo, é possível distinguir seis áreas principais em que a prática desempenha um papel importante na formação de professores: (a componente da instituição, a compreensão do processo ensino/aprendizagem, o conhecimento do substrato sociocultural dos alunos, o conhecimento da comunidade, a possibilidade de mudança e o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio)”.

A importância desses aspetos confere, duma forma clara, um papel muito importante ao formador de professores, fazendo todo o possível para que os formandos se interiorizem essas realidades. A prática pedagógica acaba por contribuir para o futuro professor uma preparação adequada que lhe vai servir a fim de integrar os conhecimentos teóricos e práticos, reforçando e transformando o seu conhecimento e conduzindo os futuros professores para uma observação e reflexão sobre organização de instituições escolares (liceus), o que lhes permite terem uma melhor compreensão da realidade em que se vão envolver. Neste contexto, Horácio Mesquita (1930), citado por PINTASSILGO et alii. (2010: 46-47) reconhece que,

“A questão de transformação da pessoa ao longo deste percurso é algo que não deixa de ser notado; «após os primeiros dias de estágio, verifiquei que certa modificação se tinha operado em mim, no que respeita à maneira de ensinar e de tratar os alunos». O estágio surge assim, como um momento iniciático, uma espécie de baptismo que transforma a pessoa do futuro professor num «homem novo», mais adequado à transcendente missão que lhe será atribuída.”

## **2.4 - Apresentação e considerações sobre os Planos de Estudo da Licenciatura em Língua Portuguesa**

“Constitui uma referência clássica em teoria curricular a identificação de três grandes fatores que interagem na dinâmica da construção e evolução dos currículos: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno” (ROLDÃO, 1999: 15). O currículo escolar reflete todas as experiências em termos de conhecimento que serão proporcionadas aos alunos de um determinado curso. Significa, ainda, o caminho que o aluno vai seguir ao longo dos seus estudos, implicando todos os conteúdos e atividades realizadas sob a tutela da escola. O autor acrescenta que, “a sociedade constitui um fator influente na medida em que é a partir das concepções, valores e necessidades sociais, económicas, políticas de um dado contexto sociotemporal que se estruturam as respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto” (ibidem). É nesta perspetiva que, para o estudo do tema em desenvolvimento, selecionamos os seguintes documentos: Plano de estudos, Programas de Licenciatura em LP, que a seguir abordaremos numa forma sintética, sobre a sua constituição, estrutura e competências de aprendizagem envolvidas que contribuem para o sucesso de ensino. A esse respeito, ROLDÃO (1999: 47) define o currículo como sendo “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”. No entanto, em qualquer sociedade, a preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um fator decisivo para desenvolvimento e progresso social. Assim, a melhoria da qualidade de ensino está associada à qualidade dos currículos de formação de professores, já que, a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social. Enfim, o sistema de educação visa a formação harmoniosa e integral do homem. Assim sendo, o currículo definido procura viabilizar um processo formativo que concebe os conteúdos e práticas educativas baseadas na interculturalidade, nos saberes escolares e docentes, no quotidiano escolar, superando desta forma, a formação fragmentada e imposta, onde a coerência e sequência dos conteúdos também são importantes. Currículo baseado na interculturalidade significa, portanto, expressar e afirmar a diversidade urbana e rural, a pluralidade étnica, de línguas, de modos de vida, incorporando no material pedagógico e curricular do programa os conteúdos diversificados.

O plano de Estudos de Licenciatura em Língua Portuguesa contempla uma formação de professores em Português Língua não Materna (LNM) para o ensino secundário, desenvolvida na base de uma duração de 1+4 anos. O perfil dessa formação tem como pano de fundo uma componente curricular disciplinar em que os três primeiros anos integram uma forte formação na área Científica Específica – Línguas, Culturas, Linguística e Literaturas, bem como uma disciplina designada “Metodologia e Técnicas de Comunicação e Investigação”. No terceiro ano, são introduzidas disciplinas das Ciências da Educação, dando-se um enfoque particular às Metodologias específicas do ensino da Língua Segunda. Assim, este Plano de Estudos visa desenvolver no sujeito duas capacidades fundamentais: a de tomar consciência do papel que desempenha na sociedade e no contexto educativo e a de responder às exigências e aos problemas que a sociedade atual lhe coloca. A estrutura curricular deste curso contempla diferentes componentes de formação, tendo em vista o desenvolvimento das seguintes competências:

- Competência Linguística – ao nível do Português LNM e das línguas envolvidas no processo ensino/aprendizagem.
- Competência (Inter) cultural – ao nível de todas as culturas presentes no plano de estudos.
- Competência Literária – ao nível das literaturas de Língua Portuguesa.
- Competências em métodos de trabalho e articulação de conhecimentos – capacidade de pesquisa, organização e tratamento de informação, recorrendo quer aos meios de pesquisa convencionais (bibliotecas, arquivos), quer às novas tecnologias; capacidade de planeamento de projetos de pesquisa de pequena e média dimensão, operacionalização autónoma das sucessivas etapas de execução, avaliação crítica de resultados e ponderação sobre os rumos de investigação a prosseguir.
- Competências Interpessoais – capacidade de trabalho em equipa (demonstrando consciência das vantagens decorrentes da cooperação interdisciplinar e da investigação partilhada), dinamismo e criatividade na mobilização da informação para fazer face a novas situações.
- Competência Estratégica – capacidade de atualização de informação, com vista a uma reconversão continuada da sua formação inicial, numa perspetiva de educação permanente.

Assim, este plano de Estudos pretende:

- Capacitar profissionalmente para a docência do Português LNM ao nível do ensino secundário.
- Fomentar a aquisição de instrumentos científicos e metodológicos que promovam um ensino de qualidade capaz de assegurar aprendizagens significativas.
- Desenvolver a compreensão da docência como uma atividade integrada.
- Fomentar a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes, no desenvolvimento, em contexto real, de práticas profissionais inovadoras, interventivas e adequadas a situações concretas de sala de aula, de escola e de articulação desta com a comunidade.
- Favorecer a capacidade de desenhar um itinerário alicerçado na reflexão sobre questões educativas e sobre a prática profissional, visando a construção de um projeto de formação que responda aos desafios, individuais, institucionais e sociais colocados à educação na Guiné Bissau.

Nessa perspectiva, tem-se viabilizado em todos os processos e tempos formativos que envolvem os formadores e os formandos, um currículo organizado nessas dimensões que se complementam e articulam-se entre si, como se poderá constatar nos quadros (3, 4, 5, 6 e 7) no plano de estudos de formação de professores para o grau de Licenciatura em LP, ao qual se cinge o nosso trabalho.

### **Plano de estudos**

#### **Quadro – 3: Ano Propedêutico (0)**

<b>DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA</b>	<b>H/SEMANA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Língua Portuguesa	10	Anual
Latim	4	Anual
Cidadania e Cultura Geral	4	Anual
Total de horas letivas	18	

**Fonte:** Dados fornecidos pela ENSTT

#### **Quadro – 4: 1º Ano**

<b>DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA</b>	<b>H/SEMANA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Língua Portuguesa I	6	Anual

Introdução aos Estudos Linguísticos	4	Anual
Introdução aos estudos Literários	4	Anual
Literaturas e Culturas Africanas de L. Portuguesa I	4	Anual
Literatura, Culturas e Língua Guineenses	2	Anual
Latim II	2	Anual
Informática I	2	Anual
Língua Estrangeira (Inglês)	3	Anual
Metodologia e Técnicas de Comunic. Investigação	2	Anual
<b>Total de horas letivas</b>	<b>29</b>	

**Fonte:** Dados fornecidos pela ENSTT

#### **Quadro – 5: 2º Ano**

<b>DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA</b>	<b>H/SEMANA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Língua Portuguesa II	6	Anual
Linguística I	4	Anual
Literaturas e Culturas Africanas de L. Portuguesa II	4	Anual
Informática II	2	Anual
Literatura e Cultura Portuguesa	4	Anual
Literatura e Cultura Brasileira	2	Anual
Criolística	4	Anual
Didática da Língua Portuguesa	4	Anual
<b>Total de horas letivas</b>	<b>30</b>	

**Fonte:** Dados fornecidos pela ENSTT

#### **Quadro – 6: 3º Ano**

<b>DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA</b>	<b>H/SEMANA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Língua Portuguesa III	4	Anual
Linguística II	3	Anual
História da Língua Portuguesa	2	Anual
Teoria da Literatura	2	Anual
Psicolinguística	2	Anual
Criolística II	4	Anual

Organização e Desenvolvimento Curricular	2	Anual
Lexicologia e Lexicografia	2	Anual
<b>Total de horas letivas</b>	<b>21</b>	

**Fonte:** Dados fornecidos pela ENSTT

#### **Quadro – 7: 4º Ano**

<b>DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA</b>	<b>H/SEMANA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Gramática Comparada	4	Anual
Didática do Português	4	Anual
Organização e Desenvolvimento Curricular	2	Anual
Crioulística	4	Anual
Prática Pedagógica	6	Anual
<b>Total de horas letivas</b>	<b>20</b>	

**Fonte:** Dados fornecidos pela ENSTT

De acordo com o exposto, RIBEIRO (1992: 80) propõe quatro tipos de modelo de organização curricular:

1. Baseado em Disciplinas;
2. Centrado em núcleo de problema/temas transdisciplinares;
3. Centrado nas situações e funções sociais;
4. Centrado no aluno.

O presente currículo enquadra-se no primeiro modelo, conforme as suas características, pois apresenta uma abordagem mais académica, quer dizer, grande ênfase nos conteúdos a transmitir, que são sobretudo de ordem cognitiva; estratégias de ensino muito centradas nos próprios conteúdos; avaliação em função do conhecimento dos conteúdos aprendidos. A organização dos planos de estudos configura em 3 componentes, de modo a garantir a formação profissional dos professores: (i) formação geral; (ii) formação na disciplina a ensinar; (iii) formação pedagógica; esta última abrange formação educacional geral, didática específica e prática pedagógica. Nesta organização curricular do curso, verifica-se que, a maior parte da formação está concentrada na aprendizagem da disciplina à ensinar, dedicando pouco tempo à formação pedagógica para a docência propriamente dita. Tal situação mereceu a nossa reflexão junto da coordenação pedagógica e segundo as informações que apuramos junto dos responsáveis da Escola e do Departamento da

LP, o plano de estudos está a ser revisto e será dado maior relevo a esta vertente de formação pedagógica nos próximos tempos.

No âmbito dessas reflexões, definiu-se um currículo que se considera compatível com os objectivos e a duração do curso, a ser desenvolvido em quatro anos, precedidos de um propedêutico. A esse respeito, ROLDÃO (1999: 58) considera por “adequação curricular, o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”.

## **2.5 - Programas de Especialidade**

“A seleção e organização dos conteúdos curriculares constituem a tarefa mais importante, determinando a especificação dos objectivos de ensino (...), são estruturados por especialistas das disciplinas e propostos aos alunos, em conformidade com um âmbito e sequência previamente estabelecidos” (RIBEIRO, 1992: 81).

Os programas de Língua Portuguesa II, Introdução aos Estudos Linguísticos, Literatura Portuguesa e Didática do Português L2, a serem analisados e em vigor no sistema de formação de professores de LP, nas suas diversas componentes, fornecem orientações delimitadoras da atuação pedagógica: finalidades de ensino e objectivos de aprendizagem (gerais e específicos); domínio de conteúdos (ouvir-falar, ler-escrever e funcionamento da língua); orientação metodológica e avaliação. Nesta parte do trabalho faremos uma apresentação e uma breve descrição dos programas de Licenciatura em LP e, posteriormente procuraremos refletir sobre as competências envolvidas nos referidos programas. Apenas tentaremos referir a componente da língua, tendo em conta que, esta mesma componente visa unir a prática à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, constituindo-se como condição indispensável para aperfeiçoamento do uso da língua, uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a conseqüente consciencialização das estruturas da linguística a usar em determinados contextos. A opção por uma abordagem desses quatro programas do curso de Licenciatura em LP prende-se com pressupostos de natureza linguística, que se refletem na aprendizagem do Português e também, como já referimos atrás, tratam-se de disciplinas nucleares do curso.

### **2.5.1 - Programa de Língua Portuguesa II**

Esta disciplina é organizada com vista à sua aplicação a alunos do 2º ano do curso de professores e inscreve-se na continuidade do programa de Língua Portuguesa do 1º ano, assim, deve ser orientada para o desenvolvimento da consciência e fruição integral da língua, valorizando atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecendo os meios de as potenciar, em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos. Deve, ainda assumir-se como espaço de crescimento harmonioso e potencial de aprendizagens, ancorado no desenvolvimento de uma proficiência linguística, nas suas diversas componentes, como fator de sucesso escolar, social e profissional. Privilegia-se o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, envolvendo a imaginação criadora, o espírito de criatividade, cooperação e a aquisição de diferentes metodologias e estratégias para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. De forma sintética, em Português, os componentes curriculares selecionados para serem ensinados e aprendidos nos processos formativos dos formadores e dos formandos são os seguintes:

#### **Competências a Desenvolver**

As competências nucleares da disciplina são as seguintes:

- Recepção
  - Compreensão oral
  - Compreensão escrita
- Produção
  - Expressão oral
  - Expressão escrita
- Interação oral

O desenvolvimento destas competências pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto ação.

#### **Objetivos:**

- Compreensão/Expressão oral

- Utilizar estratégias de escuta adequadas;
  - Captar as ideias essenciais e as intenções de textos orais de diferentes tipos de níveis de formalização
  - Produzir textos orais de diferentes tipos e níveis;
  - Participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com atividade escolar (debates, trabalhos de grupos, exposições orais...), respeitando as normas que a regem.
- Expressão Escrita
- Produzir textos de várias tipologias (cumprir as propriedades da textualidade – continuidade, progressão, coesão, coerência);
  - Redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva; expressar ideias, vivências, opiniões e fatos de forma pertinente, estruturada e fundamentada.
- Leitura
- Utilizar estratégias de leitura diversificadas;
  - Captar o sentido e interpretar textos escritos
  - Interpretar relações entre a linguagem verbal e códigos não-verbais;
  - Manifestar preferências na seleção de leituras e expressar as suas opiniões e gostos sobre os textos lidos;
  - Respeitar as regras estabelecidas no contrato de leitura;
  - Utilizar diferentes recursos e fontes de informação para dar resposta a necessidades concretas de informação e de aprendizagem.
- Funcionamento da Língua
- Identificar marcas linguísticas de distintos usos de língua mediante a observação direta e a comparação de diversas produções;
  - Refletir sobre as regras de funcionamento de língua, identificando os elementos formais básicos nos planos fónico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções.
- Conteúdos

No âmbito dos conteúdos, consideram-se os de natureza processual e os de natureza declarativa. Os processuais referem-se aos procedimentos que garantem a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências a desenvolver no espaço aula.

Os declarativos constituem o objecto de aprendizagem, no âmbito da transposição didática de saberes de referência. Emergem do processo de aprendizagem como elementos estruturantes do desenvolvimento das competências, permitindo a integração dos saberes. Estes conteúdos estão distribuídos pelas competências nucleares e devem ser trabalhados em interação, em situações de aprendizagem relevantes e significativas para a consecução dos objetivos de aprendizagem.

### **2.5.2 - Programa de Introdução aos Estudos Linguísticos**

A disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos enquadra-se no 1º ano do curso, constitui o primeiro contato dos alunos com o estudo científico da linguagem humana e, particularmente, com a LP, razão pela qual que lhe fixa os seguintes objectivos:

#### **Objetivo Geral:**

- Desenvolver a atitude de distanciação e abstração face ao objeto linguagem humana

#### **Objetivos Específicos:**

- Fornecer a aparelhagem conceptual básica para análise gramatical;
- Ministar conhecimentos básicos sobre a estrutura gramatical da LP;
- Estabelecer uma articulação entre conhecimentos da gramática tradicional e das análises linguísticas.

Para atingir esses objectivos, o programa assenta nos seguintes domínios:

- Complexidade do objecto material – linguagem verbal e línguas naturais – bases biológicas e propriedades do conhecimento da língua, condições sobre o uso da língua;
- Bases de análise linguística.

Os conteúdos implicados nesta unidade curricular são ligados a diversos contextos da linguagem humana. Assim, sugere-se que sejam trabalhados os seguintes assuntos:

#### **1. Linguagem verbal e línguas naturais.**

- 1.1 Substrato biológico e propriedades distintivas da linguagem humana: a aquisição da linguagem.

- 1.2 Do universal ao particular: fatores de variação linguística; componentes da interação verbal e tipos de saber nela envolvidos: condições sociais do uso da língua.
- 1.3 Línguas particulares e comunidade linguística: estatuto das línguas e situações de contato linguístico.
2. **Conceito e objeto de estudo da linguística.**
  - 2.1 Definição da linguística.
  - 2.2 O conhecimento intuitivo dos falantes.
  - 2.3 O conhecimento da língua como um saber regular: os conceitos de regra linguística e de gramática.
3. **O âmbito e as unidades da análise gramatical.**
  - 3.1 As concepções de gramática e o escopo da análise gramatical na gramática tradicional e na linguística atual: o objeto de estudo definido, os objetivos visados e a perspectiva adotada.
  - 3.2 As unidades de análise gramatical.
4. **A frase e as suas unidades constituintes.**
  - 4.1 Os signos linguísticos: conceito; sua organização – eixo paradigmático (distribuição) e sintagmático (relações de interdependência/dominância)
  - 4.2 Os constituintes da frase: sua natureza categorial, procedimentos para a sua determinação, sua relevância (constituintes obrigatórios e facultativos), funções sintáticas e semânticas que desempenham.
  - 4.3 Classes de palavras e sua organização em constituintes sintagmáticos: relações entre classes de palavras – seleção sintática e semântica dos núcleos lexicais; categorias lexicais e funcionais.
  - 4.4 Frases e relações entre frases: tipologia de frases.

### **2.5.3 - Programa de Literatura Portuguesa II**

Este programa enquadra-se no 3º ano do curso e está organizado a volta de quatro grandes objetivos: (i) Proporcionar aos formandos os indispensáveis instrumentos de leitura, análise e comentário das principais produções literárias portuguesas; (ii) Fornecer uma perspectiva dos principais autores e momentos literários portugueses, em linha de continuidade com o programa de Literatura

Portuguesa I; (iii) Tentar estabelecer, sempre que possível, comparações entre as perspetivas europeia e africana relativamente a temas fundamentais como *o amor, a morte, o ódio, a natureza*, a visão do outro, apelando assim, a uma interação cultural com os textos literários; (iv) Proporcionar uma visão de outros escritores/realizadores/artistas em relação aos autores a estudar, através de leitura extensiva ou de outras manifestações artísticas, uma reflexão intemporal da Literatura Portuguesa. Nesta base, foram selecionados os seguintes conteúdos que apresentaremos a seguir, sem pormenorizar os subconteúdos:

1. O século XIX e o Romantismo Português. A mundividência romântica.
  - 1.1 Folhas Caídas de Almeida Garrett.
2. A Questão Coimbrã e a Geração de 70. Difusão do Realismo e do Naturalismo em Portugal.
  - 2.1 A poesia de Cesário Verde.
  
3. Primeiro Modernismo: As tensões do início do século XX.
  - 3.1 As Vanguardas e o Modernismo. Algumas tendências literárias e estéticas do início do século XX.
  - 3.2 Fernando Pessoa ortónimo e os seus heterónimos.
4. A Literatura do Século XX.
  - 4.1 Poesia do século XX: (Florbela Espanca, Miguel Torga, Eugénio de Andrade e Sophia de Mello B. Andresen).

Com este programa, pretende-se ocupar um espaço útil e um propósito efetivo em termos de conhecimento e aprofundamento das diversas produções literárias, não só do país, mas também dos outros países lusófonos, por isso, vamos tentar verificar o contributo do programa no desenvolvimento das competências de aprendizagem. Acreditamos que as áreas que constituem o programa, se forem bem exploradas e trabalhadas, poderão contribuir para o desenvolvimento das competências em questão, assim como para a educação intercultural. “A educação intercultural diz respeito à necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça, mas também ao sexo, religião, classe social e capacidade” (GARCÍA: 1999: 92). Assim, as obras e textos literários presentes no programa ajudarão a conhecer as realidades sociopolíticas e culturais, nomeadamente de Portugal. A sua seleção deixa perceber

que se pretende despertar e sensibilizar os formandos para a leitura, análise, comentários e reflexão sobre textos literários.

Outros aspetos abordados no programa como os períodos literários e estilos de cada época contribuirão para a sensibilização dos futuros professores para a diversidade de pontos de vista acerca do modo como encarar o fenómeno literário. Assim sendo, permite-nos dizer que o programa contém desafios interculturais embora de uma forma pouco implícita e deste modo, compete ao professor torná-los explícitos, isto é, identificá-los e desenvolvê-los durante as aulas.

#### **2.5.4 - Programa de Didática do Português Língua Segunda**

A unidade curricular Didática do Português L2 tem como finalidade proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessários ao exercício da função docente no ensino secundário. Pretende, ainda, permitir uma reflexão permanente da relação entre a teoria e a prática, não só no contexto da sala de aula, mas, também, em todos os aspectos que determinam a ação educativa. Ou seja, “ os estudos em Didática têm como objeto a compreensão do processo de ensino/aprendizagem...com vista a melhoria de formação” (ALARCÃO, 2002: 40). Esta unidade inscreve-se no 4º ano do curso e tem como objetivos fundamentais levar o futuro professor a adquirir as seguintes competências:

- Conhecer a situação da língua portuguesa em África e, mais especificamente, na Guiné Bissau;
- Dominar os conceitos de LM, LE e L2.
- Promover a interação comunicativa na sala de aula, de forma a desenvolver nos alunos as capacidades de ouvir e falar, adequando-se a diferentes situações e interlocutores;
- Promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura;
- Incentivar a produção de diversos tipos de textos escritos, servindo-se de materiais e suportes variados;
- Estimular o gosto pela leitura, incentivando os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades;

- Utilizar estratégias diversificadas que criam nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito da língua;
- Conhecer os diferentes tipos de avaliação e avaliar corretamente a oralidade e a escrita;
- Produzir materiais didáticos e inscrevê-los numa planificação;
- Elaborar uma planificação anual e planificar uma aula;
- Tomar decisões relativas à sua formação, identificando lacunas no domínio dos saberes e integrando-se sobre suas motivações profissionais.

### **Conteúdos programáticos:**

#### **1. Português como L2:**

- A Língua Portuguesa em África;
- A situação da LP na Guiné Bissau;
- Língua Materna, LE e L2.

#### **2. O ensino-aprendizagem das competências ouvir/falar e ler/escrever:**

- Comunicação e expressão oral:
  - Desenvolvimento da compreensão/expressão oral;
  - Técnicas de comunicação.
- Modos de ler e promoção da leitura:
  - Tipos de leitura e dos textos;
  - Estratégias de leitura.
- A aprendizagem da escrita:
  - Tipos de escrita;
  - Ensinar a escrever.

#### **3. O ensino-aprendizagem da gramática:**

- Método de ensino-aprendizagem da gramática;
- Aplicações didáticas.

A metodologia é centrada no desenvolvimento do aluno estagiário como futuro profissional, privilegiando a construção de conhecimento profissional e a reflexão sobre todo o processo de formação. É uma unidade intimamente relacionada com a prática pedagógica, onde o professor desta cadeira é ao mesmo tempo supervisor da prática. Ainda esta disciplina proporciona aos formandos uma

observação/reflexão sobre a organização de instituições escolares do ensino secundário, permitindo uma melhor compreensão da realidade educativa da Guiné Bissau, oferecendo-os uma noção sobre o sistema educativo do país com particular incidência, na área da LP. Esta Unidade é leccionada em regime de seminários e em aulas de apoio ao trabalho a ser desenvolvido pelos grupos de alunos nas escolas secundárias.

Concluindo, em relação às atividades propostas nestes quatro programas, elas se caracterizam por serem, em geral, adequadas para alcançar os objectivos preconizados, tendo em conta a ideia de formar professores com condições intelectuais suportadas por instrumentos adequados ao desenvolvimento da capacidade de pensar metalinguisticamente, podendo refletir sobre as regras e propriedades subjacentes ao uso de determinadas estruturas da Língua Portuguesa. Como afirma COSTA (1996: 64), “Agir através da linguagem, conformar o mundo e os outros à nossa vontade, requer que o uso da linguagem se faça de forma calculada, que se saiba manipular as formas linguísticas para atingir os objectivos comunicativos”. Para referir as competências envolvidas nos programas, podemos dizer que os mesmos pretendem ser um instrumento regulador do processo formativo em Língua Portuguesa nas seguintes componentes: compreensão e produção oral – ouvir/falar; compreensão e produção escrita – ler/escrever, instruídas como competências fundamentais neste curso. Por isso, concordamos com os conteúdos apresentados nestes quatro programas, permitindo assim, a promoção e desenvolvimento dessas habilidades e conhecimento reflexivo da língua através do contato com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do formando e permitindo-o uma participação ativa no meio em que se vai envolver.

## **2.6 - Perfil de Saída**

O Diploma do curso que confere um grau académico é atribuído aos estudantes que obtiverem aprovação em cada uma das disciplinas do plano de estudos, tendo cada disciplina o mesmo peso no cálculo da classificação final, uma vez que esta resulta da média aritmética das classificações obtidas em cada uma. Assim, sai um professor com formação especializada, perfil profissional adequado e apto para desenvolver a sua cultura pedagógica no seu ambiente de trabalho. Capaz de controlar

com fluidez a Língua Portuguesa, algo fundamental para exercícios das suas atividades, tal como reconhece DUARTE (1996: 83):

“Um professor de Português é necessário um bom utilizador da língua, alguém que sabe falar em público, que lê fluente e competentemente, que escreve com clareza e correcção. (...) Por isso, tem de ter uma sólida formação científica, tem de conhecer o estado da arte sobre o que é o conhecimento da língua e modo como processamos informação verbal e tem de possuir, à saída do curso, uma caixa de ferramentas que o faça sentir «como peixe na água» na recolha, observação e sistematização de dados linguísticos”.

Este curso oferecido pela ENSTT destina-se a formar professores e não apenas diplomados em Letras, não visa que os formandos fiquem apenas a ter conhecimentos, mas que sejam também capazes de agir na sala de aula e nas escolas. A certificação final da qualificação obtida deve garantir os futuros professores não só conhecimentos sobre a disciplina a ensinar, mas também, como ensinar de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos, sem esquecer que, “não se pode pretender que a formação inicial ofereça «produtos acabados», mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 1999: 27).

A ENSTT não tem a cultura de acompanhamento sistemático da inserção profissional dos seus diplomados e não controla com rigor, quantos e quando se integram no ensino, público ou não, e em outras atividades. Neste sentido, a escola limita simplesmente em organizar uma lista dos finalistas e envia para o Ministério da Educação e este por sua vez, através da comissão criada para o efeito coloca automaticamente todos os que terminaram o curso para os diferentes liceus do país, com base na referida lista. “Um professor do ensino secundário ou primário já não pode saber tudo; mas deve ser capaz de responder às questões que se levantam na aula” (MIALARET, 1981: 12). Acontece que, nem todos vão proceder ao levantamento da guia a fim de seguir para o local onde foram colocados, devido vários factores entre quais, as grandes dificuldades que os recém-formados enfrentam nos seus primeiros anos de serviço em termos de enquadramento no sistema de ensino como professores efetivos. Durante esse período, um ou dois anos, esses professores ganham pouco ou nada em termos de remuneração. Se mais tarde os colocados não levantarem a guia de colocação, fica-se a saber que não concordam trabalhar no ensino ou não estão disponíveis para ir ao local onde foram colocados. Devido ao baixo salário e ao frequente atraso no respectivo pagamento, numerosos professores

colocados nas sedes regionais (fora da cidade de Bissau), nos sectores e nas tabancas, onde não existem residências de função<sup>19</sup>, vêm-se obrigados a aceitar alojamentos disponibilizados pelos pais dos alunos, o que pode originar situações delicadas, no exercício das suas funções, principalmente nos momentos de avaliação. Neste contexto, alguns, por motivos familiares, se veem obrigados a alugar uma residência, a preferência é geralmente pelas mais económicas que nem sempre se ajustam ao seu agregado familiar, nem oferecem condições mínimas para o trabalho em casa. Essas situações constituem um grande constrangimento no sentido da escola conseguir dar resposta satisfatória à procura docente para o ensino secundário, que tem vindo a crescer num ritmo acelerado, aumentando assim, a procura dos professores para cerca de oitenta e quatro liceus públicos e privados no país. (Quadro-8).

**Quadro – 8:** Número de estabelecimentos do ensino secundário (liceus) na Guiné Bissau

<b>REGIÕES</b>	<b>ENSINO PÚBLICO</b>	<b>ENSNO PRIVADO</b>	<b>TOTAL</b>
Bissau	7	32	39
Bafatá	2	3	5
Biombo	3	2	5
Bolama	3	1	4
Cachéu	7	7	14
Gabú	1	4	5
Oio	4	3	7
Quinará	2	-	2
Tombali	1	2	3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>54</b>	<b>84</b>

**Fonte:** Gabinete de Informação, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE) (2009)

Para responder às exigências da procura docente por parte do ensino secundário torna-se necessário formar mais professores e com melhor preparação. A prioridade tem que ser dada à melhoria substancial dos resultados a alcançar: relevância, eficácia e eficiência interna da oferta de formação. “É muito importante que os conhecimentos sejam solidamente adquiridos e que tenham sido escolhidos em

<sup>19</sup> Residências ou alojamentos destinados para os professores.

função de várias preocupações entre as quais a de desenvolver atitudes intelectuais ... e a possibilidade de o indivíduo se continuar a enriquecer pessoalmente” (MIALARET, 1981: 12). Disponibilizar equipamentos, capacitar aos formadores, alterar as condições laborais e organizacionais do seu desempenho parecem ser os eixos principais de atuação imediata para conseguir a imperiosa melhoria dos resultados. As condições do exercício docente são determinantes para assegurar a qualidade do desempenho profissional, uma vez que este não depende apenas da competência de ensino que os professores tenham adquirido. Por isso, ALARCÃO (1996: 93) considera que, “agir em situação implica, a interação entre a dimensão do ser e do saber, do saber e do saber-fazer, do saber-fazer e do saber estar com os outros (...), do saber distanciar-se para pensar (...), do saber pensar em diálogo, do ser mesmo e do ser diferente, do ser profissional e do ser pessoa.” De fato, para além dos professores saberem ou serem capazes de ensinar, é necessário que queiram ou estejam motivados para investir as suas competências no ensino e que o possam fazer graças aos meios colocados à sua disposição. As políticas relativas às condições essenciais do exercício docente costumam ser estipuladas no estatuto da carreira docente e na respectiva legislação complementar. O último diploma legal relativo à gestão da carreira profissional dos professores na Guiné Bissau data de 2010: No seu artigo 47º indica que, “a carreira e estatuto remuneratório dos educadores, professores e demais profissionais da educação devem ser compatíveis com as respectivas habilitações e responsabilidades profissionais, culturais e sociais.” Trata-se da Lei de Bases do Sistema Educativo que aprovou o regulamento da carreira docente em vigor. As disposições deste regulamento têm vindo a enfrentar muitas dificuldades para a sua implementação, conduzindo à suspensão das progressões na carreira, o que agrava ainda mais a situação do professor guineense em termos de condições básicas para o desempenho digno da função docente.

As necessidades de formação em serviço derivam, em primeiro lugar, do fato de haver professores em exercício sem respetiva qualificação formal exigida. Além disso, também, do fato de a qualificação formal nem sempre corresponde à competência real exigida pelo desempenho profissional, seja pela inadequação da competência adquirida no processo de aquisição da qualificação formal, seja pelos novos desafios e pelas exigências de atualização que o ensino coloca a competência dos professores. “ A formação de docentes deve-se enquadrar pela formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores; formação contínua para

complemento e atualização permanente da formação inicial” (Lei de Bases do sistema educativo, artigo 48º, alíneas a e b). No ensino público guineense destacam-se três tipos de resposta a estas necessidades:

- Atribuição do estatuto de bolsheiro para frequência dos cursos da ENSTT;
- Desenvolvimento de projetos, quase sempre financiados pela cooperação externa;
- Organização de comissões de estudo inseridas no serviço docente.

Num sistema em expansão com falta de professores qualificados e com experiência, o não acesso à docência por parte de novos professores qualificados e o abandono precoce de funções docentes dos que nela ingressaram constitui um obstáculo à melhoria da qualidade de ensino. São várias situações típicas de não-acesso ou cessação de funções docentes nas escolas públicas da Guiné Bissau, tais como:

- Cessação por motivo de doença;
- Saída do ensino público da Guiné para ir procura de melhores condições de vida noutros países;
- Passagem para outra atividade profissional, no sector público ou privado;
- Ausência de procura de emprego no ensino, apesar de obtenção da respectiva qualificação profissional;
- Passagem de efetivos a contratados para trabalharem em acumulação noutros sectores com melhores remunerações.

A docência continua a ser, apesar de tudo, a função mais acessível aos jovens que concluem os estudos liceais ou os que os abandonaram antes de os concluírem. Essa profissão é, de fato, escolhida por muitos mais por falta de outras alternativas de emprego do que pela positiva. E, mesmo nos casos em que haja motivação específica para a docência, a mesma acaba, por se desvanecer, conduzindo, na falta de alternativa, ao desempenho por resignação devido às fracas condições de trabalho, principalmente nos pontos mais afastados do país. Mesmo que todos os professores tivessem já adquirido a competência exigida pelo desempenho docente, seria ainda necessário garantir-lhes apoio continuado ao desenvolvimento da sua competência profissional. “A formação contínua compreende todo o conjunto de atividades em que os docentes estão implicados ao longo da sua carreira, realizadas tanto para aumentar a

sua competência no ofício como para uma melhor vivência da profissão.” (BOLIVAR, 2013: 106). Acontece que a formação em serviço até agora proporcionada se caracteriza pelo pouco impacto na prática docente e na progressão na carreira. “Formação contínua abrange o conjunto de diversidades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” (ESTRELA e ESTRELA, 2006: 75).

A ENSTT está a desenvolver um grande esforço em termos de formação de professores para o ensino secundário, mas a dificuldade de encaminhamento e enquadramento dos formados no sistema de ensino continua impedir à escola atingir os seus objectivos de apetrechar todos os liceus com professores qualificados. Julgamos pertinente apresentar indicadores quanto ao índice de professores qualificados em LP entre 2006 e 2012 (Quadro – 9):

**Quadro – 9:** Índice de professores qualificados em LP entre 2006 e 2012

	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
GRAU	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
BACH.	48	25	22	49	36	41	58
LICENC.	7	7	5	9	14	21	11
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>58</b>	<b>50</b>	<b>62</b>	<b>69</b>

*Fonte:* Consulta de pautas de publicação dos resultados finais junto da Estatística da Escola.

## **CAPÍTULO – 3**

### **3 - ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA NA GUINÉ BISSAU**

Neste capítulo, pretendemos procurar analisar e descrever as práticas usadas pelos professores guineenses no processo de ensino-aprendizagem do PL2 e sugerir abordagens que visam à socialização, aculturação disciplinar e reflexão da construção cognitiva por intermédio da interação professor-aluno nas salas de aula, sobretudo no ensino secundário, no qual se deve diversificar as práticas

interdisciplinares para que se possa compreender o contexto sociocultural do aluno e haja uma permanente comunicação das metodologias e práticas de ensino da Língua Portuguesa. Tal como afirma GROSSO (2006: 263):

“O delinear do perfil de um professor de Português a falantes não nativos faz emergir um conjunto de competências gerais individuais (diferentes saberes), que permitam ao ensinante adequar os métodos de ensino aos diferentes tipos de público e de contextos, gerir diferentes capacidades e conhecimentos dos alunos, ensinar e fazer interagir os aspetos socioculturais, ultrapassar as dificuldades dos aprendentes nas diferentes componentes (compreensão e expressão escritas e compreensão e expressão orais) e responder a heterogeneidade cultural”.

De alguns anos para cá, após a independência da Guiné Bissau têm aumentado os argumentos de que uma das grandes causas do insucesso escolar no país é o baixo nível da aprendizagem da LP. Entre as várias soluções procuradas, como a melhoria da formação dos docentes na língua portuguesa, a formação dos professores em serviço, de alfabetização em crioulo, encontra-se, também a ideia do ensino da LP com metodologia de Língua Segunda, mas esta experiência nunca se concretizou, devido a falta de preparação adequada por parte de muitos professores. Portanto, os fatores são vários, entre quais, ANÇÃ reconhece: “Não obstante a LP ser língua oficial nos PALOP, os africanos destes países mantêm algumas dificuldades linguísticas, essencialmente porque a escolarização se processa em LP, sem serem consideradas as LMs de origem” (ANÇÃ, 2013: 83). Todas essas experiências orientaram-se no sentido de que, o domínio da LP é fundamental para o acesso ao saber e a todas as áreas de conhecimento cultural, técnico e científico. O documento de estratégia para o desenvolvimento do sector educativo (1988) concorda com essa abordagem, “o português como único meio de acesso ao saber e condição de sucesso escolar no ensino guineense, enquanto as línguas nacionais não atingirem a maturidade para comunicação em matéria de cultura escrita, científica e tecnológica” (*Estratégia para o Desenvolvimento do Sector da Educação - 1998*).

O processo do ensino-aprendizagem tem sido alvo de muitas discussões no âmbito das didáticas. As principais preocupações são sempre os objetivos estabelecidos para atingir no fim do percurso e as suas correspondências com as necessidades dos alunos apontadas pelos professores ou impostas pelas autoridades educativas. A situação torna-se ainda mais difícil no caso da Didática de uma L2, num contexto em que ela não é língua de comunicação diária, mas de ensino e de acesso ao conhecimento. É entendido como “ensino-aprendizagem, o conjunto de ações em que

se articulam as atividades de transmissão e de aquisição de informações e de conhecimentos. A sua eficácia é medida pela quantidade e pela qualidade dos conhecimentos transmitidos e adquiridos” (GOMES et alii, 1991: 5). Neste processo de ensino-aprendizagem no sistema guineense, espera-se que o aluno desenvolva o seu domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar a sua inserção efetiva no mundo da escrita, desenvolvendo as suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente possibilite ao aluno, utilizar a linguagem na produção de textos orais e escritos de modo atender a diversas necessidades sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. A partir desta abordagem, o QECR do Conselho da Europa encoraja:

“Todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes. (...) A partir desta análise da situação de ensino/aprendizagem, considera-se extremamente importante definir de forma clara e explícita os objectivos mais válidos e mais realistas em função das necessidades dos aprendentes, do ponto de vista das suas características e dos seus recursos.” (QECR, 2001: 12)

O ensino da LP constitui o centro de preocupação pelas autoridades educativas guineenses, acerca da necessidade de melhorar a sua qualidade. A questão fundamental dessa preocupação centra-se, principalmente, no domínio das competências, oral (ouvi/falar) e escrita (ler/escrever) pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar. Deste modo, pensar sobre o ensino de LP requer esforço de articulação dos aspetos envolvidos nesse processo, considerando as características sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do aluno. Organizar os conteúdos de aprendizagem exige que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno, a especificidade do espaço escolar e a natureza da linguagem e das suas práticas. “...Usos e funções sociais da língua enquanto ferramenta cultural e metodologias de educação em língua segunda, todos os professores devem adquirir conhecimento sobre a diversidade de culturas que compõem as escolas” (BIZARRO et alii, 2013: 18).

No trabalho com conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em

conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação aos destinatários; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar de produção) e selecionar a partir disso, os gêneros adequados para produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semântica e gramatical. Assim, vamos dividir este capítulo em duas seções. A primeira destina-se a uma reflexão sobre o ensino do Português nas escolas guineenses baseado na abordagem tradicional de ensino da Gramática. A segunda visa o ensino da língua, com base na abordagem comunicativa, baseando nas palavras de GOMES (1991: 21), que a aprendizagem de uma língua tem como objetivos principais a aquisição de dois tipos de competência:

- a) “Competência linguística – domínio do sistema de sons e de estruturas básicas de uma língua;
- b) Competência comunicativa – capacidade de comunicar de forma espontânea, numa situação de interação com um (alguns) interlocutor(es).”

### **3.1 - Reflexão sobre o Ensino do Português Baseado na Abordagem da Gramática Tradicional**

A questão aqui levantada parte da ideia de que o ensino tradicional da gramática tem apoiado demasiadamente nas práticas de ensino da LP nas escolas guineenses, desconsiderando a realidade linguístico-social dos alunos, principalmente, nas escolas públicas em que permanece a falta de investimento sério na qualidade do ensino-aprendizagem, na concepção dos professores e produção de materiais didáticos adequados que permitem o desenvolvimento intelectual do aluno bem como as suas capacidades de produção, leitura e interpretação de textos (orais e escritos).

Segundo GOMES (1991: 55), “a palavra Gramática é utilizada para designar o conjunto de princípios a que obedece o funcionamento duma dada língua. Falar uma língua implica o conhecimento prático, intuitivo, inconsciente desses princípios”. Portanto, é bom saber que, não é possível falar uma língua sem dominar intuitivamente, através de uma aprendizagem prática, os princípios ou regras a que obedece a sua organização e funcionamento. Na verdade, é através da linguagem que se dá a transmissão do conhecimento, sem o domínio da língua seria impossível transmitir o saber. Nesta base, e de acordo com a nossa experiência como professor de LP durante vários anos, o Português é ensinado mais pela perspectiva gramatical, dado que, há uma grande preocupação em exigir e aproximar os alunos a variedade

linguística bastante próxima da chamada variedade padrão. Nesta linha de pensamento, o estímulo a criatividade é insuficiente para superar a necessidade de maior domínio da linguagem. A ideia é que, se os alunos dominassem a classificação gramatical estariam aptos para comunicar em Português. Mas a realidade contrasta com a prática, visto que muitos alunos concluem o ensino secundário sem dominar as competências comunicativas, de ler, escrever, falar e ouvir.

Todo o ensino da LP limita-se quase totalmente à perspectiva da gramática, sendo que, as poucas atividades de produção verbal não são contextualizadas, o que cria ainda mais dificuldades aos alunos, não contribuindo dessa forma para uma aprendizagem plena e sistematizada da língua. Acreditamos que a Gramática Normativa está sendo muito valorizada em detrimento das outras atividades que poderiam beneficiar muito mais aos alunos em termos de competências comunicativas. Há uma explicação para essa atitude perante o ensino do Português no país, que é o não domínio por parte dos professores das metodologias conducentes à abordagem comunicativa. De fato, é altura de perceber que o ensino da LP não se limita simplesmente ao ensino da gramática, mas também ao ensino do uso da língua em diferentes situações de comunicação. “Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em atividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação (QECR, 2001: 89).

Por outro lado, como salienta ANTUNES (2003: 30), “a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e do seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes”. Este fato faz com que muitos guineenses tenham dificuldades em se expressarem em Português, isto é, sempre com medo de cometer erros gramaticais ao longo da sua comunicação e deste modo acaba por limitar o indivíduo em intervir oralmente ou por escrito. Essa abordagem baseada mais na perspectiva da Gramática Tradicional tem demonstrado resultados ineficientes no ensino do Português na Guiné Bissau, traduzindo-se no insucesso escolar, falta de gosto pela leitura, dificuldades em escrever, a memorização das regras gramaticais sem aplicabilidade na prática e ainda, como já referimos o medo de errar que induz o aluno a escrever e falar pouco para que erre menos. Enfim, um sentimento de inferioridade e incapacidade perante a língua, razão pela qual a maioria opta pelo silêncio. Sobre este fato BIZARRO e BRAGA (2013: 165) recomendam: “Também as competências de comunicação necessárias para uma efetiva interação com o Outro

devem ser trabalhadas, ao mesmo tempo que devem ser criadas oportunidades para que alunos de diferentes registos (socioculturais, étnicos, religiosos...) interajam em condições de segurança, rejeitando-se o medo e a ansiedade perante a Diversidade.” Neste aspeto, é fundamental que o professor reflita com os seus alunos sobre o que é realmente falar e escrever corretamente. Mostrar-lhes que falar e escrever significam ser bem-sucedido na interação comunicativa. Para GOMES (1991: 59), ensinar gramática na escola visa essencialmente dois objectivos fundamentais: “(i) contribuir para melhorar a competência de comunicação oral e escrita do aluno; (ii) contribuir para o desenvolvimento das capacidades de análise e de raciocínio do aluno, através do conhecimento explícito do modo como se organiza e funciona a língua, o mais perfeito instrumento de comunicação de que o ser humano dispõe”. Ainda, o autor salienta, para que sejam atingidos esses objetivos é necessário ter em conta os seguintes critérios:

- “Deve evitar-se um ensino gramatical formalista e papagueado. Decorar regras de nada serve se o aluno não as tiver compreendido e não for capaz de as usar espontaneamente.
- O ensino da gramática deve basear-se nos textos que o aluno estuda e não em frases soltas e fora de contexto ou de situação de comunicação” (ibidem, 1991: 60).

Com essa explicação, fica claro que o ensino normativo não é um mal em si, mas tem sido aplicado de maneira prejudicial aos alunos guineenses. O quadro desanimador do desempenho dos alunos, especialmente, no que diz respeito ao domínio da LP, reflete questões enraizadas na nossa sociedade. Claro que o desconhecimento da língua limita a participação e a atuação do indivíduo no meio social. A esse respeito ANTUNES esclarece:

“Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre deixa a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar a margem do entendimento das decisões de construção da sociedade” (ANTUNES: 2003: 20).

Na nossa opinião, o que se verifica no contexto do ensino do PL2 na Guiné Bissau é não só o grande distanciamento dos conteúdos programados para leccionar no ensino secundário com a realidade sociocultural dos alunos, mas também, a

dificuldade de muitos professores em enquadrar essa realidade no contexto de aprendizagem dos alunos, refugiando-se neste caso, exclusivamente no ensino das regras gramaticais, desvalorizando a variação da língua. O mais grave continua a ser a inexistência de manuais escolares no ensino secundário já vários anos. Neste âmbito, importa refletir sobre o papel dos manuais escolares de LP na promoção da leitura a fim de dotar os alunos de instrumentos indispensáveis à participação ativa e crítica na sociedade em que estão inseridos. O manual contribui como aliado do professor, permitindo-lhe recorrer a práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento das competências por parte dos alunos. Isso implica um ensino que atribua um papel ativo ao aluno, tornando o professor num orientador e facilitador da aprendizagem. Esta ideia é partilhada por VÁRZEAS (2010: 34), “ensinar é comunicar, é transmitir, é persuadir. Nada disto se realiza plenamente sem ter em conta o destinatário. É pensando nele que o professor deve escolher as estratégias que possibilitem esse ato de comunicação persuasiva.”

Pela última vez, em 1992, foram produzidos manuais com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, através do projeto “Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa”, tendo como autores, Aldónio Gomes e Fernanda Cavacas (Fundação Calouste Gulbenkian); e Odete Costa Semedo (Guiné Bissau). Desde então até hoje não houve atualização e muito menos produção de novos manuais para acompanhar a evolução da sociedade; isto é, ao longo desse período, o ensino secundário tem funcionado sem esses materiais tão preciosos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Eis os títulos desses manuais:

- 7ª Classe \_\_\_\_\_ “Vem Daí Comigo”;
- 8ª Classe \_\_\_\_\_ “Há mais Mundo”;
- 9ª Classe \_\_\_\_\_ “Novos Horizontes”.

De acordo com a nossa análise, entendemos que esses manuais contêm algumas indicações e diretrizes para aplicação da metodologia de abordagem comunicativa, abrindo perspectivas para outros tipos de atividades, conforme as necessidades e aptidões de cada aluno e sugerindo ao professor flexibilidade a introdução de temas a trabalhar através da oralidade. Mas, por várias razões, o professor guineense continua inflexível face a esta situação e assume-se como figura central de todo o processo de ensino/aprendizagem, contribuindo pelo insucesso do aluno no que diz respeito à comunicação oral e escrita.

“O professor que insiste em ter um papel central em todo o processo, que considera que o ensino depende dele e vai ao encontro das suas necessidades, atribuindo ao aluno um papel passivo de mero receptor de conhecimentos, não se poderá adaptar às novas exigências inerentes a uma abordagem comunicativa e intercultural” (TAVARES, 2008: 52).

No entanto, este é o papel assumido pelos professores da LP nas nossas escolas, mas para não especular tanto e de acordo com a nossa experiência, ilustraremos uma aula exemplificativa para uma turma de 8ª classe, baseada na abordagem da gramática tradicional.

### 3.1.1-Aula Exemplificativa

**Nível:** 8ª classe

**Objetivos:** O aluno aprende a noção e funcionamentos das conjunções coordenadas.

**Material:** Gramática, fichas de trabalho do professor e caderno diário do aluno.

**Realização:**

1 – O professor inicia a aula escrevendo as seguintes anotações no quadro:

#### **Orações Coordenadas**

- Dividem-se as conjunções coordenativas em:

- **Aditivas-** que servem para ligar duas frases ou orações de idêntica função.  
Conjunções: *e, nem, etc.*  
**Ex.:** O Rui gosta de comer banana **e** Mamadu gosta de papaia.
- **Adversativas-** ligam duas frases ou orações de igual função, acrescentando-lhes, uma ideia de contraste. Conjunções: *mas, todavia, entretanto, porém, etc.*  
**Ex.:** Apetece cantar, **mas** ninguém canta.
- **Alternativas-** ligam duas orações de sentido distinto, indicando que, ao cumprir-se um fato, o outro não se cumpre. Conjunções: *ou, ora...ora, etc.*  
**Ex.:** Faça o trabalho **ou** saia!
- **Explicativas-** que ligam duas orações, a segunda das quais justifica a ideia contida na primeira. Conjunções: *que, porque, pois porquanto, etc.*  
**Ex.:** A Ana não chegou cedo, **porque** perdeu o primeiro autocarro.
- **Conclusivas-** servem para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, consequência. Conjunções: *logo, portanto, por conseguinte, por isso, etc.*  
**Ex.:** O João comeu muito, **portanto** não tem fome.

2- Depois de os alunos copiarem, o professor explica todas as anotações registadas no quadro e passa um exercício para ser corrigido na aula seguinte.

**Exercício:**

1 – Nas frases abaixo, classifique as orações coordenadas:

- a) O Aliu pagou todos os impostos, portanto, está livre com o Governo.
- b) O Malam saiu cedo, mas não chegou a tempo.
- c) Ora faz frio, ora faz calor.

Esta aula observa a ordem rígida da gramática tradicional, que parte da apresentação do conteúdo por meio de anotações no quadro, que serão copiadas pelos alunos, seguida de explicações do professor e exercícios, abordando principalmente questões de reconhecimento de termos, conforme ilustramos no plano. As atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula incidem, sobretudo, em exercícios de repetição, substituição e memorização de diálogos, vocabulário e estruturas sintáticas. Estas atividades incidem, sobre frases isoladas, explicativas de uma dada estrutura sintática, não havendo grande preocupação com o contexto situacional em que supostamente ocorriam.

Ao aluno, neste método de ensino-aprendizagem de PL2, é dado um papel pouco relevante em todo o processo, limitando-se a sua atividade escolar a escutar, substituir, copiar e responder a perguntas.

Ao professor, pelo contrário, neste processo, é atribuído um papel ativo e central. Além de planificar, decidir o vocabulário e as estruturas a estudar e criar os materiais, é ele também que controla o ritmo das aprendizagens, atuando como modelo de estruturas a seguir. “Quando o professor é considerado a figura central do processo ensino/aprendizagem, os métodos utilizados são expositivos” (MARQUES, 1973: 149), porque ele explica e demonstra, enquanto os alunos escutam, logo, não contribui para o desenvolvimento do conhecimento e da criatividade do aluno.

Os materiais e meios utilizados são fundamentalmente a gramática e fichas de trabalho com a intenção principal de promover o aperfeiçoamento da pronúncia, memorização de palavras e estruturas, através de exercícios de repetição sem fim.

Com essa reflexão, pretendemos propor um ensino do Português Língua Segunda, que provoque uma mudança de atitude na sala de aula, particularmente, de LP nas escolas guineenses. Nesse ponto de vista, BAGNO (1997: 115) concorda e demonstra que, “essa mudança de atitude deve refletir na não-aceitação de dogmas, na

adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objecto de estudo: a norma culta”.

### **3.2 - Da Gramática Tradicional à Abordagem Comunicativa**

Agora, partiremos para o nosso segundo objetivo neste capítulo, que visa sugerir a promoção do ensino da LP que proporcione a análise e reflexão da língua em textos significativos para os alunos, de modo que estes alcancem a condição de falantes competentes nessa língua. Trata-se, pois, de despertar aos alunos o interesse e a reflexão para questões da LP, disciplina que tem criado muitas dificuldades em termos de ensino-aprendizagem e na qual tem verificado sempre elevado número de reprovações em todos os anos e todos os níveis de ensino, nomeadamente, básico e secundário na Guiné Bissau. “Ao contrário dos métodos tradicionais e estruturais, que privilegiam a aprendizagem das estruturas gramaticais (...), a abordagem comunicativa centra-se nas necessidades comunicativas do aprendente, incentivando a oralidade e a interação (TAVARES, 2008: 43). Nesta abordagem, é importante promover uma educação linguística para concretização das competências comunicativas dos alunos e esse desenvolvimento de competências concretiza-se como um aspeto fundamental e decisivo na evolução integral do indivíduo para uma participação ativa dentro da sociedade e da cultura em que esta língua está vinculada. “Os objectivos do ensino da língua são, levar o aluno a desenvolver as suas capacidades de compreensão e expressão, tanto no plano da língua oral, como língua escrita, de modo a que o discente adquira uma efetiva competência comunicativa ou discursiva, que o conduza à plena realização pessoal e social” (CASTELEIRO, 1989:62).

O desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado com a capacidade de o indivíduo saber interpretar e empregar a língua, seja na modalidade escrita, seja na falada, de forma adequada em diferentes situações de interação comunicativa (formais e informais). Assim, tendo dominado a língua e saber refletir sobre tais estratégias, não só consegue compreender melhor os sentidos da língua no seu dia-a-dia, como também terá maior probabilidade de ascender na esfera social. De acordo com GROSSO (2006: 265), “O conhecimento em língua, designadamente a descrição de componentes (como a linguística, sociolinguística e pragmática) da competência comunicativa e a sua transferência para a sala de aula, implica um saber-

fazer que se adquire na interação com o público-aprendente”. Daí, a tarefa do professor de PL2 é extremamente importante no que refere a execução de uma política de ensino virada ao desenvolvimento das competências comunicativas, visto que lhe cabe a tarefa de oferecer conteúdos para uma análise crítico-reflexiva que beneficie o enriquecimento cultural do aluno. “Como educador, o professor impõe-se os princípios de incutir sentimentos de autoconfiança que estimulem os alunos a progredir; respeitar a maneira de ser de cada aluno e valorizar as suas qualidades” (GOMES, 1991: 6).

De acordo com esta abordagem, achamos que, o professor deve dialogar com os alunos na língua e sobre a língua, interagindo social e linguisticamente, porque a língua aprende-se falando e escrevendo e não com memorização das regras gramaticais. Para isso, é relevante que os professores tenham formação necessária, sejam constantes leitores e pesquisadores, tendo em conta os avanços da investigação científica sobre a linguagem e o ensino da língua. Ao mesmo tempo, esses professores devem estar bem informados sobre o que passa na comunidade onde a escola está inserida, no país e no mundo para que possam desenvolver trabalhos que reflitam o mundo de vivência do aluno. O ensino-aprendizagem de leitura, compreensão e produção de textos deve ser preocupação do professor de PL2 no contexto da Guiné Bissau, sabendo que o grande objectivo é fazer com que os alunos comuniquem em LP. Nesta base, não se basear nos textos distantes da realidade comunicativa dos alunos, mas também de diferentes modalidades textuais (orais e escritos) de uso quotidiano e social. “A língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. (...) A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reação a essa situação” (QECCR, 2001: 75). Deste modo, o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma carta para um amigo, realizar entrevista, produzir um comunicado, recontar histórias, etc. Recordemos que a sala de aula é único espaço onde se fala a língua portuguesa na Guiné Bissau, por isso, devemos aproveitá-lo no máximo para esses tipos de debates interativos aluno-aluno e aluno-professor. Assim, o texto poderá ter um papel fundamental na aula de Português, partindo-se das leituras de textos para escrever textos. Por conseguinte, como salienta FONSECA (1992: 227), “a análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente no ensino da língua”.

Contrariamente ao que tem sido a prática nas escolas guineenses, para avaliação dessas produções textuais, não se deve valorizar excessivamente os aspectos literários e gramaticais, mas preocupar-se com produção de textos comunicativos. Um bom texto é aquele que é adequado a situação de comunicação para a qual foi produzido. Por outro lado, os professores guineenses continuam a fazer da frase a unidade a analisar, por excelência, na aula de LP, isto é, a única parte da gramática a levar em consideração no que concerne ao ensino do Português. “Se a competência comunicativa é, antes de tudo, uma competência textual, a consideração exclusiva da frase como unidade de estudo é altamente limitativa da construção dessa competência textual e, logo, da competência comunicativa também” (FONSECA, 1992: 227). Por isso, é muito frequente, encontrar nas escolas guineenses, alunos que revelam capacidade de memorizar muitos aspectos gramaticais, mas não são capazes de ler um texto e compreendê-lo, muito menos, escrever um bom texto.

Conforme escreve SANTOS (2003: 108), “o exclusivo estudo da morfossintaxe, limitado à unidade da frase, não se chega a fomentar o gosto pela leitura nem sequer gosto pela língua.” Nesta base, propomos então para aula de LP, o máximo de variedades dos textos, orais e escritos, de diversos escritores e temas, também deverão igualmente analisar e conviver com textos dos media, textos de tradição oral popular (em que a Guiné é rica), SMS, mensagens de correio electrónico, etc. Melhorar os mecanismos de aprendizagem, requerendo interação entre ensinante e o aprendente, cujas necessidades devem constituir objeto de contínua análise como “processo regulador” (GROSSO, 2005: 33). Portanto, os professores guineenses devem tomar a consciência de que é necessário compreender o ensino da LP como forma de ação, espaço de relações sociais entre indivíduos de diversas proveniências culturais, daí a necessidade de saber seleccionar o que se considera importante ao processo ensino-aprendizagem de língua. Para alterar esse quadro negro do rendimento dos alunos em LP, a vontade, o empenho e querer mudar, por parte do corpo docente e das instâncias políticas, são de extrema necessidade. Quer dizer, é urgente que haja uma vontade política para um investimento sério na formação de professores com vontade de trabalhar e inverter essa tendência desanimadora na qual estamos mergulhados. A escola deve assumir compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada aluno tenha direito à palavra, reconhecido como legítimo e essa palavra seja valorizada no discurso do outro. “A língua não é só um instrumento de comunicação ou de conhecimento, é também um instrumento de poder.

Falar não é apenas procurar ser compreendido, é também procurar ser acreditado, obedecido, respeitado, distinguido. Ter direito à palavra é ter direito à língua autorizada, ao poder estabelecido.” (ARFWEDSON et alii, 1983: 81).

### 3.3 - Prática de Análise Linguística

Nesta parte, pretendemos analisar um texto do género *conto*, tanto da orientação teórica que dá sustentação à análise linguística, quanto apresentando exemplos de possíveis encaminhamentos práticos para a sala de aula. O propósito consiste em contribuir com orientação de possíveis olhares para o texto, compreendendo-o quanto à sua situação de produção e ao seu conteúdo temático, quanto ao género que o materializa e quanto às marcas linguísticas que o constituem.

A competência discursiva desejada no ato da produção oral e escrita requer aprendizagem que só poderá ocorrer se criarmos na sala de aula, verdadeiras situações de reflexão sobre o uso da língua, as quais poderão ser proporcionadas por atividades de análise linguística que permitem ao aluno, compreender o processo de constituição da língua na situação de interação em referência. O professor e o aluno devem saber refletir sobre a organização da língua dentro de determinado contexto de uso, para poderem dar respostas às diferentes questões que possam surgir na elaboração do texto. De acordo com GERALDI (1984: 74), “ a análise linguística inclui o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência interna do texto, adequação do texto aos objectivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informações”. A prática de análise linguística é, assim, um trabalho de reflexão sobre a organização do texto oral ou escrito, tendo em vista a situação social de produção, o género selecionado, o léxico que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua.

Na tentativa de explicar melhor o que pretendemos e entendemos por análise linguística, esboçaremos a seguir, um princípio de análise de texto que não se esgota nos elementos aqui abordados, mas que pretende demonstrar, a título de exemplo, como seria possível orientar-se por essa prática no ensino do PL2. O texto selecionado como objeto de análise é um conto tradicional guineense: «**Tchur de mamé de lubo – Cerimónia fúnebre da mãe do lobo**». Mas antes, importa recordarmos o que é um

conto: “Conto tradicional, também conhecido como conto popular, é um texto narrativo, geralmente curto, criado e enriquecido pela imaginação popular e que procura deleitar, entreter, ou educar o ouvinte. Por isso, cada povo e cada geração contam-no à sua maneira, as vezes corrigindo e acrescentando um ou outro pormenor no enredo”. Daí o provérbio: «Quem conta um conto acrescenta um ponto».

O trabalho aqui proposto pretende despertar também a curiosidade sobre as condições sócio-culturais e composicional, propondo atividades que envolvam o raciocínio dedutivo, proporcionando assim a formulação de noções sobre género em questão.

## TEXTO

### “Tchur de mamé de lubo” – Cerimónia fúnebre da mãe do lobo

1. Uma vez, em tempo de crise, aconteceu o falecimento da mãe do lobo. Toda a
- 2.vizinhança foi apresentar à família as suas condolências.
3. Depois do funeral, os parentes e conhecidos, como é da tradição, ficaram
- 4.durante uma semana em casa do lobo, pois este era o filho mais velho da Dona
- 5.Cambletche. Mas aconteceu que, na altura, o lobo nem sequer tinha um tostão para
- 6.garantir a alimentação dos familiares durante essa semana e muito menos para
- 7.comprar uma vaca para o último dia da cerimónia, como era seu dever, por ser filho
- 8.mais velho da defunta.
9. Depois de muito pensar lembrou-se que um grupo de rapazinhos costumava
- 10.pastar vacas numa lagoa, cerca de cinco quilómetros da tabanca. Sem mais
- 11.delongas o lobo chamou os homens grandes que tocavam bombolom e pediu-lhes
- 12.que colocassem o bombolom no lugar certo e começassem a tocar. Os homens
- 13.grande começaram a tocar, lembrando as peripécias passadas e contando a valentia
- 14.do lobo. Em seguida, o lobo entrou em casa, pegou numa corda e saiu a correr em
- 15.direcção à lagoa.
16. Na lagoa, ao contrário do que estava à espera, não encontrou nenhum rapaz,
- 17.porque todos, entretanto, tinham ido buscar *ancol* ao mato, deixando ali as vacas a
- 18.pastarem. Entre as voltas que dava atrapalhado, eis que descobre um boi; o maior
- 19.de todos e afastado do resto. Imediatamente dirigiu-se para ele, pôs lhe a corda à
- 20.volta do pescoço e virou-se sem demora para regressar a tabanca.

21 Quando o viram ao longe, os homens do bombolom começara logo a elogiá-lo,  
22.falando da sua valentia e dizendo que se não fosse ele, a cerimónia de *tchur* de tia  
23.Camblethe não seria realizada.

24. Quando chegou ao terreiro junto ao bombolom, deu voltas duma ponta à outra  
25.arrastando consigo o boi pela corda e toda a gente batia palmas. O pó era tanto que  
26.as pessoas não se viam umas as outras. Nessa confusão, o lobo meteu-se debaixo  
27.do boi, puxou-lhe as patas, este caiu e aproveitou-se logo para o esmolar. A  
28.cerimónia continuou no seu ritmo frenético e toda a gente confiante que iria  
29.conseguir pedaço de carne, dado o tamanho do boi.

30. À noite, fingindo que estava embriagado, e, noutra lado da morança, o lobo  
31.criou uma grande zaragata com um vizinho. Quando todos correram para ir ver o  
32.que se passava, fugiu pelo quintal, levando o boi para o ir esconder.

33. Depois de tudo ter voltado à normalidade, o lobo, com a maior inocência deste  
34.mundo, fingiu procurar saber o que era feito do boi. De imediato toda a gente saiu à  
35.procura do animal, mas não conseguiram achá-lo.

36. Então, o lobo virou-se para a assistência e pronunciou o seguinte discurso: - Já  
37.que é assim, paciência. É melhor cada um regressar a sua casa e fico-vos muito  
38.agradecido pela companhia que me fizeram durante toda esta semana de *tchur*.

39. Depois de toda a gente se ter retirado, passou a haver festa todos os dias em  
40.casa do lobo. Ele comia carne até dizer basta, indo deitar-se de barriga para o ar  
41.sem que nada o preocupasse.

*In, Era...Era... Conto tradicional guineense/INACEP  
(Imprensa Nacional, Empresa Pública), 1992  
(ligeiramente modificado).*

**Vocabulário:**

**Ancol** – fruto do sibe, de forma arredonda e dividido interiormente em três ou quatro cavidades que contêm uma polpa adocicada (do crioulo = ankol).

**Bombolom** – tambor grande, construído a partir de um tronco de cerca de 1,5 m, escavado no sentido longitudinal de modo a ficar apenas com uma fenda de abertura, a qual é percutida com baquetas para transmitir mensagens, sobretudo notícias de falecimentos. (do crioulo = bombolô, baseado em onomatopeia).

**Camblethe** – Nome próprio;

**Homem grande** – velho;

### **Tchur** – cerimónia fúnebre.

O texto “Tchur de mamé de lubo”, pertence à esfera do género conto tradicional guineense. Justificamos tal categorização pela função social que o mesmo desempenha junto aos seus leitores ou ouvintes, pois é um texto oral que foi adaptado e escrito pela Imprensa. Há muitos textos deste género que circulam na sociedade guineense, contados sempre pelos mais velhos aos mais novos, por isso, são poucos jovens e adolescentes guineenses que não tenham dezenas de contos nas suas memórias. Esse texto relata de forma clara, a situação que o lobo enfrentou para a realização da cerimónia fúnebre da sua mãe, e este fato traduz exatamente a situação social e cultural de certas etnias da Guiné Bissau. Assim sendo, entendemos que este texto atende à necessidade de interação estabelecida, já que sustenta num discurso que reflete a realidade bem conhecida pelos alunos, revelando na seleção lexical, na organização das informações, nos dados apresentados no texto, o que lhe garante um valor da realidade social, próprio de género dessa esfera, o qual pretende tratar a história com uma linguagem mais próxima possível dos seus interlocutores.

Como este texto foi produzido para circular na sociedade, é possível que a sua linguagem não seja tão didatizada, mas acessível tanto a crianças, quanto adolescentes, jovens e adultos, caso o professor resolva trabalhá-lo com diferentes níveis de ensino. A nossa intenção consiste na interação que o texto vai proporcionar na sala de aula entre os participantes. Tal como explica PINTO:

“O desenvolvimento mais ou menos formal de competências básicas de interação oral espontânea, para os alunos de PLNM constituem um fator decisivo para a integração na escola e na comunidade. Por isso, é importante que o professor saiba planificar e desenvolver atividades de conversação entre alunos e entre o professor e os alunos (...). A inserção do aluno na sua comunidade poderá obrigar o professor a conhecer, para explicitar, as especificidades do registo oral corrente da região.” (PINTO, 2013: 186).

É possível afirmar que este conto, embora o seu autor seja anónimo, há uma certa consideração dos elementos da situação de produção, ou seja, um texto que podemos adaptar para fins didáticos, em que o título nos transmite informação, e atende ao objetivo de informar sobre o que ocorreu na cerimónia do falecimento da mãe do lobo. Trata-se de um texto breve, com parágrafos explícitos e que garante dados essenciais em relação à informação que se quer divulgar. A brevidade do texto é uma das características do conto, sustenta-se exatamente na possibilidade da sua aplicabilidade para fins didáticos. Além disso, apresenta características básicas do

gênero em referência: predominância de uma postura narrativa, através de recorrência de verbos no pretérito (perfeito e imperfeito) e da presença de marcadores temporais (em tempo de crise) e espaciais (tabanca, morança, lagoa). Tais marcas linguísticas e contextuais garantem o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer, tendo em vista que seu enunciado revela o campo de atividade humana, mas neste caso o humano é representado pelo animal (o lobo). Conforme explica BAKHTIN, “ os enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003: 261). Ainda, o autor salienta, uma vez reconhecido o gênero, fica mais fácil identificar a esfera que o produziu e os interlocutores envolvidos na sua situação de interação, pois, o desconhecimento da natureza do enunciado, (...) do gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundava em formalismo e em uma abstração exagerada (BAKHTIN, 2003: 265).

- **Organização do Texto**

Analisar a organização textual em relação ao modo como as informações são apresentadas, a coerência estabelecida, as marcas linguísticas, entre outras possibilidades, significa compreender a materialização da língua em situações concretas de uso. Analisando a arquitetura do texto, podemos afirmar que, ele tem clareza e objectividade no tratamento das informações, pelo modo como estas são organizadas. É possível perceber que, a informação é tratada diretamente, numa linguagem denotativa, sem rodeios e sem figuração, o que permite, ao leitor, compreender o conteúdo com certa facilidade. A clareza também é garantida pela própria esfera social que o produziu, cuja preocupação é tornar acessível termos mais complexos. Por se tratar de um gênero basicamente informativo, as informações são tratadas como verdades.

No entanto, dependendo da turma com a qual o professor pretende trabalhar este texto, será necessário que os alunos pesquisem ou o professor esclareça algumas informações, tais como, “tchur”, “crise”, “condolências”, “tostão”, “peripécias”, “esmolar”, etc. Essas são expressões que dialogam com outros conhecimentos e que requer, do leitor essa compreensão, porque se isso não acontecer, corre-se o risco de o leitor não interagir completamente com o texto. Deste modo, achamos que o texto apresenta informações compatíveis ao conhecimento dos interlocutores, sobretudo de alunos, porém, necessitando, em alguns momentos, de recorrer ao conhecimento

cultural sobre “cerimônia de tchur, ir buscar ancol, tocar bombolom”, para interpretá-lo. Além dessa coesão, outros aspectos que demonstram o texto como coeso, podemos destacar aqueles que ANTUNES (2005: 50) denomina de sequências, “é importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão.” Para que essas relações se concretizem, são necessários vários procedimentos e recursos. Estamos a referir do emprego das conjunções ou locuções no texto, estabelecendo relações significativas entre parágrafos, períodos, orações, etc. Um importante elemento dessa categoria se revela na palavra “...porque todos, **entretanto**, tinham ido buscar ancol...” (linha – 17), empregada para estabelecer uma relação de adversidade entre dois períodos e é claro entre duas ideias. Do mesmo modo, o emprego da palavra “**mas**” (linha – 5), garante essa ideia: “...pois, este era o filho mais velho da Dona Cambletche. **Mas** aconteceu que, na altura...nem sequer tinha um tostão...” (linhas – 4/5).

As circunstâncias do tempo e de lugar estão bem marcadas, tendo em vista que são essenciais na organização das informações em texto desse gênero. Por se tratar de conto, é importante que o leitor tenha no seu imaginário uma ideia temporal e espacial para localizar os acontecimentos, relacionando-os com o lugar e modo como os fatos ocorrem. O emprego do tempo verbal é outro recurso linguístico essencial em textos do gênero, nos quais predominam forma narrativa, identificada pela recorrência de verbos do pretérito perfeito, revelados em: “**aconteceu**” (linha - 1); “**foi**” (linha - 2); “**ficaram**” (linha - 3); “**lembrou-se**” (linha - 9).

Também, podemos notar que, mesmo tratando de um conto, aparece momentos em que o texto é narrado no tempo presente, circunscrevendo-o ao momento da fala, conduzindo ao leitor ou ouvinte a uma atitude receptiva, tensa, engajada e atenta. É o que notamos, “...como é da tradição...” (linha - 3). Outras das marcas linguísticas que organizam as sequências narrativas é o uso do pretérito imperfeito para ações prolongadas ou de rotina, também caracteriza as sequências descritivas: “...um grupo de rapazinhos **costumava** pastar...” (linha - 9); “...os homens grandes que **tocavam** bombolom...” (linha - 11). Essa opção pelo tempo tem a ver com a tentativa de tornar o relato narrativo mais próximo possível de seus interlocutores, garantindo assim, maior veracidade dos fatos.

Linguisticamente falando, como foi possível destacar em alguns casos do texto, o léxico selecionado, a gramática empregada na organização das informações, na

construção das orações, enfim, toda a composição do texto, garante os efeitos pretendidos. “A coerência e coesão advêm do bom uso dos elementos da língua em seqüências menores, para expressarem sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa (KOCH e TRAVAGLIA, 2006: 41).

- **Proposta de Atividade de Análise do Texto**

Neste âmbito, podemos apresentar algumas possibilidades de análise linguística do texto, objeto de estudo, por meio de atividades passíveis de serem aplicadas a alunos do ensino secundário, dependendo da turma e das adaptações que se fizeram necessárias. Assim, propusemos a análise da situação social da produção do texto.

1. O texto em análise pertence a que género?
  - a) Representa o discurso de qual esfera social?
  - b) Nesse caso, o texto atende à necessidade de interação estabelecida?
  - c) O assunto abordado no texto é interessante? Justifique a sua resposta.
  - d) Ao ler o texto, você consegue entender o assunto abordado totalmente? Se sim, explique porquê? Se não, aponte quais informações que não domina e necessita de pesquisar?
  - e) Salienta a moral, o ensinamento que este conto pretende transmitir.
2. Tendo em conta o género do texto, quais são as características que o identificam? Assinale-as entre as opções abaixo:
  - a) ( ) marcadores temporais e espaciais;
  - b) ( ) predominância das seqüências explicativas;
  - c) ( ) predominância dos verbos no pretérito (perfeito e imperfeito);
  - d) ( ) linguagem denotativa.
3. Por suas palavras, explique o que entende por:
  - a) Crise; b) Condolências; c) Vizinhaça.
4. Pesquise junto dos mais velhos, e encontre o significado das seguintes palavras:
  - a) Bombolom;
  - b) Lagoa;
  - c) Ancol.
5. Estabelece relação de diferença entre as palavras seguintes:
  - a) **Família - Parente - Amigos - Conhecidos.**

6. Ao ler “Uma vez, em tempo de crise...” (linha - 1), é possível saber quando exatamente aconteceu a cena? Por quê?
7. Na expressão, “Depois de muito pensar, lembrou-se que um grupo de rapazinhos costumava pastar vacas numa lagoa...” (linhas – 9/10), nos remete a qual grupo? Qual palavra impede a identificação desse grupo?
  - a) Em que tempo estão conjugados os verbos naquela frase?
8. Sublinha o sinónimo correspondente a palavra que se encontra em itálico na frase abaixo. Só existe uma opção correta: **inteligência, vontade, confusão e amizade**.
  - a) “...O lobo criou uma grande *zaragata* com um vizinho.” (linhas – 30/31).

Após a leitura e análise do texto, o professor tem elementos para identificar os problemas ou dificuldades dos alunos e que precisam ser tratados de forma mais sistemática, inclusive as questões gramaticais que devem ser estudadas e analisadas, pois sabemos que não há como construir texto sem gramática, mas deve ser numa forma contextualizada. O diálogo sobre o conteúdo do texto é fundamental para tornar o aluno mais ativo para diferentes situações de comunicação. Portanto, o trabalho na sala de aula com leitura e produção de textos é dar voz ao aluno e encaminhá-lo a compreender a sua própria realidade. Esta ideia é corroborada por CASTELEIRO (1988: 111).

“Quando o aprendente participa em qualquer interação verbal em português, tal fato constitui uma estratégia de aprendizagem. De fato, de cada vez que comunica em português, o aprendente, adapta-se mental e fisiologicamente à produção e recepção de mensagens em português e, por outro lado, adquire informação a todos os níveis do sistema de comunicação do português: lexical, morfo-sintático, fonético, pragmático, etc.”

## CAPÍTULO – 4

### 4 - METODOLOGIA – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O problema da pesquisa, dada a sua complexidade e carácter profundamente qualitativo, requer estudo profundo e flexível, que permita o conhecimento da diversidade dos elementos e fatores que nele intervêm. Portanto, a metodologia desta pesquisa se constitui a partir da análise entre diferentes instrumentos, contributos teóricos, condições objetivas e materiais. Ao mesmo tempo procuramos analisar a

prática pedagógica, a matriz curricular e os programas das disciplinas do curso como sendo aspetos fundamentais no nosso trabalho. Mas não nos limitamos a análise dos documentos. É preciso ouvir pela voz dos atores envolvidos nesse processo, por esse motivo, realizámos entrevistas através de aplicação dos questionários aos professores-formadores, formandos e professores do ensino secundário que nos permitissem conhecer os processos e ideias que fomentam a estruturação do curso de LP e a implementação de atividades que visam a melhoria da qualidade do seu ensino na Guiné Bissau. Por outro lado, pretendemos identificar a importância da formação pedagógica de professores na visão de cada inquirido a partir de perguntas sobre a importância que atribuem a essa componente, eficácia da organização do trabalho pedagógico, quais os factores que dificultam a aprendizagem da LP aos alunos nas escolas guineenses para o domínio das competências comunicativa e linguística, entre outras questões.

Para a análise das questões foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, que se trata de uma maneira de aproximação da essência do conteúdo das falas dos entrevistados para uma melhor interpretação. BARDIN, assim define essa metodologia: “ análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2007: 16). Nesta metodologia, as categorias são geradas a partir das próprias respostas dos entrevistados.

#### **4.1 – Contexto de Pesquisa**

Este estudo foi realizado entre meses de Outubro e Dezembro de 2012, na “ENSTT” e no liceu “Samora Moisés Machel” em Bissau. A ideia era para aproveitar o primeiro trimestre do ano letivo 2012/13, mas aconteceu que as aulas não iniciaram no tempo previsto, devido problemas de greves decretadas pelos Sindicatos dos professores que marcaram o início do ano escolar na Guiné Bissau. Contudo, conseguimos encontrar com os professores e alunos dessas escolas para concretização do nosso trabalho. Assim, seleccionámos seis professores-formadores da ENSTT, seis formandos e seis professores do liceu “Samora Moisés Machel”. Optámos por essa seleção, para tornar o estudo mais abrangente no sentido de envolver os principais intervenientes nesse processo de ensino e aprendizagem da LP no país.

Utilizámos questionários abertos e fechados, com o objetivo de verificar pontos específicos e obter uma visão geral das informações e pontos de vista dos participantes, de forma a obter uma imagem mais próxima possível da realidade, abrangendo todo o tipo de manifestações que deles viesse. Assim sendo, o questionário dá oportunidade de conhecer diferentes variedades de respostas, umas mais objectivas, optando por uma das alternativas dadas e outras de resposta livre, que permitem concluir acerca de aspetos mais profundos, visíveis através das opiniões manifestadas pelos participantes.

O questionário foi aplicado pessoalmente pelo investigador aos informadores nas suas respectivas escolas, sendo-lhes apresentado numa breve conversa, os objetivos do trabalho e as orientações para as respostas das questões. Os questionários foram entregues aos professores-formadores da ENSTT e os do liceu para levarem consigo e devolverem posteriormente. No caso dos formandos, reunimos numa sala da ENSTT e o preenchimento demorou cerca de trinta minutos. É de salientar que, antes da aplicação dos questionários no liceu aos professores de LP, contactámos o coordenador da disciplina para dar informação aos seus colegas do coletivo sobre os objetivos da nossa deslocação, pedimos autorização e colaboração de todos para concretização do trabalho, o que foi aceite.

#### **4.2 - Apresentação e Análise de Dados**

Para analisarmos os dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos participantes, fizemos uma análise qualitativa das questões, utilizando-se uma estatística descritiva, onde os resultados serão apresentados através de quadros e tabelas que permitirão uma melhor percepção, sendo necessário analisar em separado cada questionário por existirem alguns pontos que os distinguem. “Os dados qualitativos são descritivamente ricos, respeitam o fluxo cronológico e têm um significado concreto” (GONÇALVES & ARAÚJO E SÁ, 2005).

As categorias de análise encontram-se no quadro a seguir:

**Quadro – 10:** Categorias de Análise

<b>1. Prof. Formadores</b>	<b>2. Formandos</b>	<b>3. Prof. ensino/secundário</b>
- Importância da formação	- Dificuldades de aprendizagem da LP	- Importância da formação
- Organização do trabalho	- Material didático	- Dificuldades no ensino e

pedagógico		aprendizagem da LP
- Dificuldades de ensino/aprendizagem da LP	- Tempo disponibilizado para aprendizagem da LP	- Material didático utilizado na aula de LP
- Papel dos professores de outras disciplinas para a formação dos alunos em LP.	- Espaços de comunicação em LP	- Desenvolvimento da competência comunicativa
- Metodologia a adotar para ensino do PL2	- Motivação pelo curso	- Metodologia para ensino do PL2

Quando transcrevemos as palavras do inquirido relacionadas à resposta dada em determinada questão, codificamos os entrevistados, conforme podemos observar no quadro (11):

#### Quadro – 11 Codificação dos Entrevistados

Entrevistados	Código
1. Professores – formadores	Prof. Form. 1, 2, 3, 4, 5, 6
2. Formandos	Fmd. I, II, III, IV, V, VI
3. Professores do Ensino Secundário	Prf. A, B, C, D, E, F

#### 4.2.1- Professores – formadores (Prof. Form.)

Todos os professores-formadores inquiridos (n=6, 100%) são do sexo masculino, com grau de licenciatura na área da LP. A primeira questão que formulámos foi uma pergunta fechada onde se pergunta o seguinte: “Acha importante a formação de professores da LP para o ensino secundário?” Apresentamos três hipóteses de respostas, de forma geral, os inquiridos demonstraram ter uma clara noção sobre a importância da formação dos docentes como garantia de um trabalho de qualidade no sistema de ensino guineense, ou seja, como sendo um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, ajudando o professor posicionar-se na sua escola, para transformar a realidade dos seus alunos, todavia, para que esta possibilidade se concretize, é preciso que o professor tenha formação adequada que lhe permita assumir os desafios que estão colocados no seu dia-a-dia.

Na segunda pergunta, solicitámos que respondessem essa questão, “ Por que razão os alunos nas escolas guineenses terminam o ensino secundário sem terem o domínio das competências comunicativa e linguística?” Esta pergunta tinha como objetivo verificar até que ponto os professores-formadores estão a acompanhar essa dificuldade vivida pelos alunos. Com base nas respostas apresentadas, podemos concluir que os fatores são variados, visto que quase todos responderam de maneira diferente, ou seja, cada um tem a sua percepção perante essa situação que afeta o ensino guineense. Também, apresentámos quatro possibilidades de respostas. Isso pode ser ilustrado numa forma direta a partir das respostas dos próprios inquiridos no quadro a seguir:

**Quadro – 12:** Fatores que dificultam a aprendizagem da LP

Prof. Form. 1	Falta de materiais didáticos ou manuais escolares.
Prof. Form. 2	Inadequação do currículo do ensino secundário ao contexto.
Prof. Form. 3	A língua de ensino, a alfabetização devia ser feita nas línguas maternas dos alunos.
Prof. Form. 4	A inadequação da metodologia de ensino.
Prof. Form. 5	Falta de definição de uma metodologia adequada.
Prof. Form. 6	Falta de formação por uma grande parte dos professores que leccionam no ensino secundário.

Observando o quadro, podemos perceber que os formadores têm diferentes explicações para esse insucesso escolar, apesar dos formadores 4 e 5 (2= 33,3%) coincidirem na atribuição da culpa à metodologia, mas seja como for, há uma interligação entre os fatores referidos pelos inquiridos como causadores da maior dificuldade em LP nas nossas escolas. Isso significa que, os outros inquiridos referiram os seguintes fatores: a falta de materiais didáticos ou manuais escolares (1= 16,6%); a inadequação do currículo do ensino secundário (1= 16,6%); a língua de ensino (1= 16,6%) e a falta de formação dos professores (1= 16,6%). Constatámos que a maioria dos participantes posicionou-se pela crítica a essa situação, o que vem mostrar que os profissionais da área estão muito preocupados com essa realidade que domina o contexto do ensino da LP na Guiné Bissau.

Perguntou-se aos professores: “Que dificuldades apresentam os alunos no processo de aprendizagem da LP?” Para esta questão, apresentámos quatro possibilidades de resposta; a maioria dos inquiridos (4= 66,6%) considera ao mesmo tempo que, a produção oral e escrita constituem maiores dificuldades para os seus alunos neste processo. Enquanto os outros dois (33,3%), um deles menciona só a leitura (formador – 1) e o outro (formador – 6) indica a escrita. Diante disso, podemos perceber que o ensino do Português na Guiné Bissau não privilegia o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, tanto oral, assim como a escrita, confirmando assim, a prática do ensino da LP através do método da gramática tradicional, sabendo que as competências de leitura e escrita permitem ao aluno ganhar uma nova consciência do mundo que o rodeia, facilitando acesso aos mais variados tipos de informação. “No que diz respeito ao ensino do português, o professor tem uma função determinante para o alargamento da competência linguística dos seus alunos (...) tem também de ter um sólido conhecimento linguístico e gramatical que lhe permita ensinar, orientando assumidamente as aprendizagens” (COSTA, 1991: 18).

Na quarta questão, formulámos esta pergunta: “A organização do trabalho pedagógico no curso de LP tem conseguido concretizar os objetivos diante do contexto da sociedade guineense?” Esta pergunta foi feita com propósito de saber quanto a eficácia da formação dos professores. Assim, a maioria dos entrevistados, (4= 66,6%) respondeu positivamente (sim) enquanto os outros restantes (2=33,3%) consideraram negativa a organização do trabalho pedagógico e um deles (Prof.Form.5) justifica a sua resposta, dizendo que não há reuniões de coordenação pedagógica entre os professores, o que contribui para a fragmentação da aprendizagem dos formandos. O outro (Prof. Form. 4) justifica a sua posição, considerando que os formandos não terminam o curso com uma boa preparação e por isso enfrentam muitas dificuldades nas escolas onde são colocados, contrariando assim ao grupo, ou seja, a maioria que considera positiva a organização do trabalho pedagógico da escola e todos argumentaram as suas respostas pelo bom desempenho dos formandos nas escolas em que atuam como professores. Então, todos os fatores que possam influenciar os processos no exercício da profissão docente devem ser analisados e com base nos resultados obtidos deve-se preparar um programa de modo a ir ao encontro das expectativas dos destinatários, neste caso dos alunos, para que tenham uma formação sólida e capacidade de dar resposta aos desafios que têm pela frente. No entanto, todo

o trabalho pedagógico deverá ter-se em atenção as necessidades de formação do público-alvo, de modo a que essas ações sejam eficazes.

Em relação à questão 5, “Até que ponto os professores de outras disciplinas podem contribuir para a formação dos alunos em LP?” Levantámos três hipóteses de resposta, sendo que a maioria dos formadores (5= 83,3%) respondeu que sim, os professores de outras disciplinas seriam capazes de contribuir na melhoria da qualidade de desempenho dos alunos em LP. Somente um (16,6%) que considera a hipótese, de que só seriam capazes se tivessem formação complementar. Levantámos esta questão, baseados no que costumamos ouvir nas escolas guineenses em que os professores de outras disciplinas acham que não têm mínima responsabilidade na aprendizagem dos alunos em relação à LP, atribuindo toda a responsabilidade e exclusivamente aos professores do Português. Por isso mesmo, alguns desses professores não falam a LP fora da sala de aula, nem com os alunos e muito menos com os colegas professores, assim, torna-se difícil que seja o único professor de Português a desenvolver o esforço de fazer com que os alunos habituassem a comunicar na língua de ensino.

Sobre os tipos de textos, levantámos a questão desta maneira: “Quais tipos de textos que costuma usar no ensino da LP? Assinale apenas os que realmente utiliza ou outros que não mencionamos.” Pretende-se apurar quais recursos pedagógicos-didáticos a que os professores têm acesso. São dadas alternativas de resposta, em que o inquirido deverá assinalar os que considerar fazem parte do seu trabalho. É possível ter uma imagem mais clara dos resultados obtidos observando o quadro (13).

**Quadro – 13:** Tipos de textos utilizados para o ensino da LP

Prof. Form. 1	Narrativas e Relatos pessoais.
Prof. Form. 2	Narrativas e outros tipos de textos que dão maior possibilidade ao professor para explorar oralidade, escrita e permite ao aluno uma reflexão profunda sobre outras áreas de conhecimento.
Prof. Form. 3	Narrativas.
Prof. Form. 4	Narrativas, porque permitem ao aluno observar vários intervenientes à semelhança de uma interação quotidiana.
Prof. Form. 5	Histórias, Relatos pessoais e outros tipos de textos, como diálogo em português entre estrangeiros, porque o nível dos formandos nos

	primeiros anos, é muito baixo, tal como quem aprende uma LE.
Prof. Form. 6	Narrativas e poesias. Poesias, para desenvolver a competência dos alunos em termos literários.

Analisando as respostas dos formadores, podemos dizer que o género textual mais utilizado nas suas aulas é narrativo, ou seja, a maioria (5= 83,3%) trabalha com narrativas. Um dos formadores (Prof. Form. 5) considera que trabalha mais com histórias e relatos pessoais (16,6%); apenas um entrevistado (Prof. Form. 6) que mencionou poesias como outro género utilizado nas suas aulas. Segundo COSTA (1991: 18), “cabe ao professor a criação de situações de aprendizagem que efetivamente condicionem a ocorrência de saltos qualitativos no desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo que lhe foi confiado para, efetivamente, aprender.” Acreditamos que, o trabalho com textos na sala de aula, os alunos vão adquirir competências de leitura e escrita, que lhes permitam aceder com maior facilidade aos conteúdos das outras áreas de conhecimentos.

Na sequência da questão anterior, perguntamos, “Além dos textos orais e escritos fornecidos pelos manuais adaptados, faz uso dos textos retirados de outras fontes?” Trata-se de uma pergunta fechada, onde as respostas são, “sim” ou “não”, mas pedimos uma justificação caso a resposta fosse positiva, isto é, “com que finalidade se utiliza os tais textos”? Apresentamos várias possibilidades de justificar as respostas, conforme podemos perceber no quadro seguinte:

**Quadro – 14:** Textos retirados de outras fontes por além dos fornecidos pelos manuais

Prof. Form.1	Sim, para desvendar os propósitos sociais do tipo do texto em questão
Prof. Form. 2	Sim, para reflexão sobre a estrutura do tipo do texto a ser trabalhado; para análise e desconstrução de bons modelos do tipo do texto.
Prof. Form. 3	Não.
Prof. Form. 4	Sim, para desvendar os propósitos sociais do tipo do texto em questão.
Prof. Form. 5	Sim, para reflexão sobre a estrutura do tipo do texto a ser trabalhado; para análise e desconstrução de bons modelos do tipo do texto.
Prof. Form. 6	Sim, para desvendar os propósitos sociais do tipo do texto.

Em relação a esta questão, verificamos que a maioria dos inquiridos (5= 83,3%) utiliza outras fontes a fim de encontrar textos que possam ser interessantes para analisar na sala de aula, podem ser textos da Imprensa, contos tradicionais e até provérbios, isto é, textos que dizem respeito às vivências dos alunos. Só o professor-formador - 3, (16,6%) que não recorre a outras fontes para encontrar textos e trabalhá-los com os seus alunos na sala de aula. Assim fica claro que há uma certa flexibilidade dos professores no sentido de diversificar os conhecimentos dos alunos através de leituras e análises de variados tipos de textos, o que consideramos muito positivo, tendo em conta o contexto da Guiné Bissau.

A oitava questão: “Quantos textos individuais, os seus alunos costumam escrever por ano letivo? Pode ser um número aproximado, se não escrevem use zero (0)” - foi levantada com intuito de saber como os formadores são regulares ou não em termos de desenvolvimento da competência da escrita, dado que se trata de uma componente em que os alunos revelam uma grande deficiência. Assim, recebemos as seguintes respostas:

**Quadro – 15:** Número de textos individuais produzidos pelos formandos durante um ano letivo

Prof. Form. 1	4 – 6 Textos
Prof. Form. 2	10 Textos
Prof. Form. 3	Zero (0) Texto
Prof. Form. 4	5 – 10 Textos
Prof. Form. 5	3 – Textos
Prof. Form. 6	4 Textos.

Com este quadro, ficamos com a ideia de que cerca de metade dos professores-formadores (3= 50%) considera que os seus alunos produzem entre 3 a 10 textos anuais; um dos professores (Prof. Form. 4) informou que os seus alunos produzem cerca de 5 a 10 textos por ano (16,6%), enquanto o (Prof. Form.1) considera que produzem 4 a 6 textos (16,6%). Neste caso temos apenas um único formador (Prof. Form. 3) que evidencia no seu discurso que, os seus alunos não produzem textos durante todo o ano lectivo. Na verdade, ele representa uma amostra do universo de professores que não cria oportunidade aos seus formandos para desenvolvimento da

competência da escrita, o que corresponde (16,6%) dos entrevistados, sabendo que as competências de leitura e da escrita são as que nos permitem não só ter acesso a mais conhecimento como também transmitir de forma duradoira o nosso próprio pensamento, ou seja, “a escrita só se automatiza pelo treino da escrita como a leitura pelo treino da leitura” (MARTINS, 1992: 20).

Na questão 9, pedimos aos participantes que nos referissem: “Que textos orais praticam os seus alunos nas aulas de Português?” Apresentámos várias hipóteses de respostas e pedimos que assinalassem apenas os que são praticados pelos seus alunos, sendo admitida mais de uma opção. Podemos ver e perceber melhor observando o quadro das respostas, conforme cada inquirido:

**Quadro – 16:** Textos orais praticados pelos formandos na aula de LP

Prof. Form. 1	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; reconto de histórias.
Prof. Form. 2	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; apresentação de pesquisa e reconto de histórias.
Prof. Form. 3	Apresentação de pesquisa; dramatização e reconto de histórias.
Prof. Form. 4	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; debate e reconto de histórias.
Prof. Form. 5	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; debate apresentação de pesquisa e dramatização.
Prof. Form. 6	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana e reconto de histórias.

Diante das respostas acima, percebemos que a maioria (5= 83,3%) dos formadores recorre ao diálogo em diversas situações de vida quotidiana e reconto de histórias para o desenvolvimento da competência oral dos seus formandos. Por outro lado, três professores-formadores (Prof. Form. 2, 3 e 5) mencionaram a apresentação de pesquisa, como sendo outra forma de levar os estudantes a participar oralmente no processo de aprendizagem da LP. De acordo com a nossa experiência, essa atitude tem a ver com tentativa de dar maior liberdade aos alunos a fim de puderem expressar os seus pensamentos, as suas ideias e a vida do dia-a-dia, visto que, quando os temas são livres, deixa o interveniente mais a vontade e torna-o muito motivado para participar.

Caso contrário, ou seja, quando o tema é imposto, todos ficam em silêncio, sem participação, porque, muitas vezes, o tema pode não estar dentro do campo do conhecimento da maioria dos estudantes.

A décima questão incidia sobre as dificuldades (questão 10); pedimos aos inquiridos que nos falassem das principais dificuldades que os seus alunos apresentam na produção de textos e que sentissem a vontade para escrever o que analisam e avaliam na sala de aula. Eis as respostas:

**Quadro – 17:** As principais dificuldades dos formandos na produção de textos

Prof. Form. 1	As principais dificuldades são, a organização do discurso, coesão das ideias, uso de conectores (conjunções e preposições).
Prof. Form. 2	As dificuldades que apresentam são muitas vezes falta de enquadramento ao assunto e falta de estratégia para escrita.
Prof. Form. 3	Uma das dificuldades é incapacidade ou medo de aventurar em escrever e os possíveis erros que poderão ter; escassez de meios informáticos e pedagógicos para sua mediatização.
Prof. Form. 4	Alguns apresentam várias dificuldades: concordância no decorrer do fluxo discursivo; fraca capacidade de alongar um texto.
Prof. Form. 5	Falta de articulação de ideias; falta de concordância; ortografia péssima e o desconhecimento de conectores frásicos. Nas minhas aulas, tento orientar e superar essas dificuldades dos alunos.
Prof. Form. 6	Os alunos apresentam muitas dificuldades, fundamentalmente, organização sintática, usos de preposições e conjunções.

Percebe-se que há consenso entre os formadores em relação as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que diz respeito à produção de textos, todos (6= 100%) referiram a dificuldade de organizar um texto com princípio, meio e fim, demonstrando assim, os seus saberes adquiridos através de experiências que se fundamentam nos seus trabalhos de dia-a-dia e no conhecimento do meio em que estão inseridos. Essa descrição feita pelos formadores leva-nos ainda a perceber que o ensino da LP no país está muito voltado para a orientação do ensino da gramática de forma tradicional, nem sempre existindo um esforço para desenvolver as competências comunicativas dos alunos; isso reflete-se no fato de os alunos memorizarem os

diferentes elementos gramaticais, mas nunca conseguirem aplicá-los num contexto concreto, porque são aprendidos numa forma isolada, descontextualizada e abstracta. Foi a mesma conclusão chegada por MONTEIRO (2005: 83):

“No que diz respeito à Língua Portuguesa, os alunos cometem erros crassos quer no desempenho oral, quer na escrita, trocam tempos verbais, ao falarem sistematicamente no presente para se referir a um acontecimento ocorrido, ou vice-versa; confundem pessoas na conjugação dos verbos; são muitos os que mostram ainda incapazes de organizar uma frase correta, exprimindo uma ideia clara, utilizando corretamente os sinais de pontuação. Raros são os que sabem formular uma carta, exprimindo um conjunto de ideias articuladas, imanadas numa sequencialidade lógica e que traduzem uma estruturação do pensamento”.

Por fim, formulámos um pedido aos nossos entrevistados para que nos falassem e sugerissem, de acordo com as suas experiências, “que metodologia utilizar no ensino do PL2 visando sucesso educativo”? Esse pedido de opinião, explicação ou de sugestão tem a ver com a preocupação que se tem levantado permanentemente à volta dessa problemática no sistema de ensino guineense. Assim, os formadores responderam essa preocupação, cada um mostrando a sua ideia, tal como podemos ver no quadro abaixo:

**Quadro – 18:** Metodologia a utilizar para o ensino da LP como L2 visando sucesso educativo

Prof. Form.1	O ensino do PL2 deve ser orientado mais pela leitura, produção de textos (orais e escrito), as suas análises para o desenvolvimento das competências de comunicação.
Prof. Form. 2	A melhor metodologia que até eu uso, seria a intertextualidade, pôr os alunos a falar muito na aula através de temas da atualidade; sessões de debates sobre temas sociais e atuais.
Prof. Form. 3	Conforme os programas aprende-se o Português como LM, mas esse método não se encaixa na real situação do aluno. A meu ver, seria a metodologia do PL2 ou mesmo como LE.
Prof. Form. 4	Uso vários métodos, mas o mais habitual é aquele que começo a minha aula implicando os alunos que falassem sobre atualidade ou do trajeto da sua casa para a escola. Daí, são apontadas as pistas.
Prof. Form. 5	Para mim, associar a metodologia do PL2 e PLE seria melhor. Ou seja, não nos devemos recorrer de uma só metodologia.

Prof. Form. 6	Devemos preocupar-nos em fazer com que os alunos dominem o oral e a escrita. Por isso, devemos ensinar como produzir textos, ler, analisar, tudo dentro do nosso contexto.
---------------	--

Percebe-se em todas as explicações dos formadores a preocupação comum de encontrar alternativa viável para melhorar a qualidade de ensino da LP, através de uma metodologia eficiente, o que nos leva afirmar a necessidade que têm em fortalecer a autonomia do professor como intelectual, tornando-o capaz de compreender e assumir a questão didática, como um mediador seguro do processo de construção do conhecimento, orientar busca de respostas e soluções dessa questão tão discutida no contexto do ensino do PL2 na Guiné Bissau. Para se realizar o processo de ensino/aprendizagem, é necessário utilizar métodos adequados. “Métodos são caminhos ordenados, graduais e progressivos para a realização do ensino e da aprendizagem. A utilização de um método permite a organização das atividades escolares, em que deve existir colaboração recíproca entre o professor e o aluno” (GOMES, 1991: 37). Assim, o (prof.-form. 2), quando fala de intertextualidade, significa um caminho a seguir através de leitura de textos que permite aos alunos uma aprendizagem contínua da LP por meio de comparação de temas tratados em diferentes textos, o que contribui para o alargamento do conhecimento e melhoramento da aprendizagem, visto que os conteúdos são aprendidos com certa facilidade, quando toda a comunicação e a interação se realizam em Português. Perante esse processo tão complexo para qualquer professor de Português nas escolas guineenses, entendemos que, os professores-formadores, diante das situações e até conflituosas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de análise e investigação da realidade prática de ensinar e no confronto com as suas experiências, encontrar soluções para as necessidades que a prática docente lhes coloca e, a partir daí produzir conhecimento. Na verdade, não há unanimidade no que diz respeito à metodologia de ensino do PL2 em todas as escolas do país, por isso, seria interessante convocar um encontro a nível nacional de todos os professores de LP e de todos os níveis de ensino para debater e discutir essa problemática a fim de encontrar uma solução que sirva de base orientadora para todos, visto que, a situação exige trabalhar no sentido de privilegiar o conhecimento e desenvolver as possibilidades, favorecendo, assim, o desenvolvimento das

competências dos alunos, permitindo-lhes que aprendam a refletir a partir de orientações básicas, baseadas nos valores e princípios.

#### 4.2.2- Formandos (Fmd.)

Procuramos utilizar ou trabalhar com várias fontes de informação, tentando, na medida do possível, incluir os formandos, de modo a terem a oportunidade de participarem e se pronunciarem sobre o processo em que são beneficiários diretos.

Relativamente à identificação dos inquiridos, a amostra deste ponto é constituída por seis formandos da ENSTT, tal como referimos atrás, sendo três do sexo feminino (50%) e os outros três do sexo masculino (50%). Em relação à idade revela-se que a maioria dos estudantes (4= 66,6%) apresenta idade entre 21 a 30 anos, seguindo-se um (16,6%) que se situa entre 31 a 40 anos, enquanto o outro (16,6%) ainda não ultrapassa 20 anos de idade. Percebe-se que um grande número de estudantes entra muito tarde na formação e essa entrada tardia na ENSTT, possivelmente tem a ver com a idade tardia de conclusão do ensino secundário e, eventualmente, a dificuldades económicas.

Como não podia deixar de ser, também questionámos os estudantes sobre o que acham em relação à importância de formação de professores; responderam todos (6= 100%) que a formação de professores de LP é importante, levando-nos a perceber que não há dúvida para ninguém quanto a importância que o capítulo da formação assume para alcance do sucesso desejado no ensino guineense.

Quanto ao tempo disponibilizado para a formação em LP, a maior parte dos inquiridos (4= 66,6%) considera que o tempo é insuficiente, enquanto os outros dois (33,3%) acham que o tempo disponibilizado é ideal para o desenvolvimento dos conteúdos programados dentro do curso de Português e apresentaram as seguintes justificações, como podemos observar no quadro (19):

**Quadro – 19:** Formandos: o tempo disponibilizado para a formação em LP

Fmd. I	Sim, os anos que constam no plano curricular para a formação, cinco anos permitem preparar professores para o desafio.
Fmd. II	Sim, porque pelos vistos os que já formaram nesta área estão a dar uma pertinente contribuição para o bem do ensino e por outro lado, os formados deste curso foram fazer mestrado noutros países sem problema.

Fmd. III	Não, o tempo disponibilizado para LP não é suficiente.
Fmd. IV	Não, o tempo disponibilizado para a formação em LP é pouco porque 45 minutos em cada aula de português não permite uma formação sólida.
Fmd. V	Não, sou da opinião que o tempo é insuficiente. Somente 4 horas por dia, das 8:00h às 12:00h.
Fmd. VI	Não, porque o tempo é muito escasso para uma verdadeira aprendizagem da LP.

Pode-se constatar que, os formandos que concordam com o tempo disponibilizado para aprendizagem da LP justificaram as suas respostas pelo resultados obtidos, isto é, o desempenho positivo, tanto ao nível interno assim como externo dos formados. Entre os que manifestaram o seu desacordo com o tempo atribuído a aprendizagem da LP no curso em que estão envolvidos, alguns não aprofundaram a explicação porque consideraram-no insuficiente, caso dos formandos (Fmd. III e VI), contrariamente aos formandos (Fmd. IV e V) que especificaram as horas de duração das aulas. Referente a esta situação, MONTEIRO (2005: 96) enaltece as consequências da insuficiência do tempo: “fazem ainda parte das circunstâncias que prejudicam a qualidade de ensino o reduzido número de horas de aulas por semana e por ano, agravado pelas interrupções cíclicas provocadas pelas incessantes reivindicações laborais dos professores que contribuem negativamente para a qualidade dos serviços prestados nas escolas.”

Por considerarmos esta outra questão como transversal para todas as categorias de inquiridos, também aos formandos, perguntámos, “por que razão os alunos nas escolas guineenses terminam o ensino secundário sem terem o domínio das competências comunicativa e linguística?” Foram apresentadas cinco opções de respostas: (quadro 20):

**Quadro – 20:** Causas do insucesso na aprendizagem da LP

Fmd. I	Falta de formação de professores.
Fmd. II	Ineficácia da formação de professores.
Fmd. III	Ineficácia da formação; falta de manuais escolares.
Fmd. IV	Falta de manuais escolares.
Fmd. V	Interferência das línguas nacionais

Fmd. VI	Falta de formação de professores; falta de manuais escolares; interferência das línguas nacionais.
---------	--

Analisando as respostas dos inquiridos, verificamos que, alguns referiram mais do que um fator, mas podemos perceber que a falta de manuais escolares foi referido por 3 inquiridos, enquanto os outros fatores que influenciam a aprendizagem da LP, foram referenciados duas vezes cada um. Assim, podemos afirmar que, a falta de manuais escolares tem um grande peso no ensino da LP no país, porque se trata de um material auxiliar para o desenvolvimento do conhecimento do aluno e até pode constituir fator de motivação para aprendizagem dos conteúdos. “Os aprendentes se sentem mais apoiados e motivados quando o processo de ensino/aprendizagem em que se encontram inseridos tem um manual como base de trabalho e não uma mera relação de materiais diversos que poderão levar a desmotivação” (TAVARES, 2008: 50).

A questão 5 procura saber as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na sua aprendizagem da LP; três dos participantes (50%) consideram a produção oral como maior dificuldade na sua aprendizagem da língua de ensino, enquanto um (16,6) indica que a sua dificuldade está relacionada com a escrita, sendo que os outros dois (33,3%) não responderam a questão. Desta forma, percebe-se que a competência de produção oral constitui um desafio para uma grande parte dos formandos, tornando assim, um grande obstáculo ao desempenho dos alunos guineenses em LP. Mas este fato tem uma explicação simples na Guiné Bissau, pois, tudo tem a ver com medo de cometer erros quando se comunica em Português, por isso muitos preferem não experimentar. Neste contexto, a FEC (2010/11: 2) apresenta a sua linha de pensamento: “estando atenta aos problemas e necessidades e com base na sua experiência acumulada e competência adquirida propõe-se cumprir: melhorar a qualidade de ensino nas escolas onde atua, centrando-se na área da LP; aumentar o uso da LP no quotidiano guineense”.

Em relação à questão 6: “acha que o currículo do seu curso é adequado aos objetivos da sua formação diante do contexto da sociedade guineense?” A pergunta era fechada e tinha várias opções de respostas e pedimos aos formandos, caso a resposta seja negativa para que explicassem o que se deve mudar. É possível ter uma imagem mais clara dos resultados obtidos observando o quadro (21):

### Quadro – 21: Adequação do currículo aos objetivos da formação dos professores

Fmd. I	Um pouco
Fmd. II	Sim
Fmd. III	Sim
Fmd. IV	Um pouco
Fmd. V	Sim
Fmd. VI	Não, deve-se mudar os materiais didáticos uma vez que não correspondem com a nossa realidade.

Analisando os dados descritos na tabela, observa-se que, cerca de metade dos estudantes (3= 50%) concorda que o currículo do curso é adequado. De seguida, 2 dos inquiridos (33,3%) qualificam-no como sendo um pouco adequado e apenas um participante (16,6%) responde que é inadequado o currículo, tendo em conta os objetivos da sua formação, assim como diante da realidade guineense, justificando a sua resposta da maneira como podemos ver no quadro acima, ou seja, “os materiais didáticos não correspondem com a nossa realidade.”

Questionados sobre “em que lugar(es) costuma(m) falar Português”, todos os formandos (6= 100%) afirmaram que a escola é o principal espaço onde falam a LP, confirmando assim várias referências que fizemos ao longo deste trabalho a respeito da utilização do Português na Guiné. Ainda outros acrescentaram que, além da escola, usam a LP em outros lugares, como na rua (Fmd. III) e no serviço (Fmd. VI). Estes dados espelham claramente a realidade do uso do português no país, sendo a escola, único espaço onde se fala e se ouve falar essa língua. Neste contexto MONTEIRO (2005: 96) explica os motivos dessa atitude:

”...São raras as situações que estimulem ou constringam a utilizar a língua portuguesa. Pelo contrário, abundam círculos em que falar português confere uma visibilidade negativa ao locutor guineense. Este controlo social, que atravessa praticamente toda a sociedade, suscita nos guineenses uma espécie de inibição preventiva relativamente ao uso da língua de ensino, para evitar etiquetas que associem esta propensão ao «*m'posturasku*»<sup>20</sup> à alienação, ao saudosismo e tantas outras conotações pejorativas.”

<sup>20</sup> *M'posturasku* – em crioulo, significa altivez, atrevimento.

Desta forma, torna necessário e urgente encontrar solução para essa tendência, que passa pela promoção do uso da LP em diferentes situações de comunicação, privilegiando o domínio educativo.

Na sequência da questão anterior, perguntámos aos formandos com quem costumam falar a LP. A maioria (5= 83,3%) referiu que o seu principal interlocutor é o professor; apenas um (16,6%) menciona os seus colegas como pessoas com quem fala frequentemente o Português. Baseando-nos na nossa experiência, estes dados refletem a verdadeira situação de comunicação em língua portuguesa na Guiné Bissau e estão em coerência com os resultados obtidos na questão antecedente. Significa dizer que uma grande maioria dos alunos fala a LP só quando são abordados numa forma direta pelo professor e, muitas vezes as respostas são “sim” ou “não” e quando o professor tenta orientar o diálogo em português, o aluno acaba por desistir preferindo que continuasse em crioulo. Ainda nesta mesma questão, alguns inquiridos (3= 50%) acrescentaram que, também falam essa língua com os seus colegas. Essa dificuldade de aprendizagem da LP, também, é referida no relatório do Banco Mundial (2009: 130), sobre política docente na Guiné Bissau, “...não existe nas escolas, nem na comunidade, um ambiente favorável à aprendizagem da LP: fora da sala da aula (professores com professores, alunos com alunos, professores com alunos e alunos com pais em casa) predominam as línguas maternas ou crioulo.”

Em relação à questão 9: “o quê que lhe motivou para ingressar neste curso de formação de professores de LP?” São apresentadas várias alternativas, entre quais a maioria (5= 83,3%) respondeu que foi por vontade própria que ingressou no curso; apenas um dos inquiridos (16,6%) que disse foi influenciado por alguém. Com esta pergunta, pretende-se saber sobre a motivação que envolve os formandos, tendo em conta a falta de atração da profissão docente no contexto da Guiné Bissau. Este resultado demonstra que a quase a totalidade dos formandos se encontra motivada com a formação e com a sua futura profissão. “Para uma máxima realização do sujeito é preciso, no entanto, esforço. Interesse e esforço não são opostos, mas, ao contrário, podem unir-se na realização de um projeto” (CRÓ, 1994: 175).

Quanto às competências a desenvolver na aprendizagem da LP, perguntámos aos participantes qual delas é que considerariam mais importante para si; a maioria (4= 66,6%) considera que todas elas quatro são importantes (ler, compreender, falar e escrever), enquanto os outros dois (33,3%) selecionaram apenas a competência de falar como sendo mais importante. Na verdade, para um futuro professor de LP é

fundamental o desenvolvimento dessas competências para que possa desempenhar com eficácia as suas funções docentes.

Para terminar, propusemos aos formandos que identificassem um único fator que cada um considera como maior estrangulamento (dificuldade) para o domínio da LP na Guiné Bissau e que explicassem em pormenores as suas respostas, conforme podemos constatar no quadro abaixo (22):

**Quadro – 22:** Principal causa da dificuldade para o domínio da LP na Guiné Bissau

Fmd. I	Considero o contexto como pouco favorável, visto que não permite interação no meio social e nem na família.
Fmd. II	A maior dificuldade para o domínio da LP na Guiné Bissau é ineficácia da formação dos professores provocada pelo desinteresse do Governo.
Fmd. III	O fator que está na origem da dificuldade para o domínio da LP é a falta de vontade política dos sucessivos governos.
Fmd. IV	O maior estrangulamento é o contato entre crioulo e o português, porque nem todos que falam a LP em casa, só na escola e depois só o crioulo.
Fmd. V	Na minha opinião considero o crioulo como maior estrangulamento para o domínio do português. Ele está como barreira entre nós e a LP.
Fmd. VI	A falta de motivação por parte dos professores constitui fracasso para o domínio da LP na Guiné Bissau.

Esta questão focava as causas imediatas de enormes dificuldades para o ensino/aprendizagem do português na Guiné Bissau; os participantes responderam quase todos de forma diferente, excepto dois inquiridos (Fmd. IV e V= 33,3%) que consideram que a interferência do crioulo é a causa principal do insucesso em LP, ao passo que os outros quatro (66,6%) responderam de diferentes maneiras, conforme podemos observar no quadro acima. Isso significa que a tarefa de resolução do problema exige um grande esforço em todos os níveis. Mas segundo o relatório do BANCO MUNDIAL (2009: 145), sobre política docente na Guiné Bissau,

“mesmo que os professores fossem todos competentes para o desempenho docente e estivessem muito motivados para nele investir, existem vários condicionamentos que tornam difícil, ou impossível, a concretização de um desempenho adequado à promoção da aprendizagem dos alunos: (i) mau estado das instalações, falta generalizada de equipamento escolar básico (carteiras, giz, quadro...); (ii) inexistência

de manuais escolares, que já não são distribuídos há vários anos; (iii) elevado número de alunos por turma e heterogeneidade etária da composição das turmas; (iv) tempo escasso para o ensino devido a existência de quatro turnos, às condições de iluminação das escolas, bem como atraso e absentismo dos alunos.

#### 4.2.3- Professores do Ensino Secundário (Prf.)

Nesta parte, apresentam-se os resultados dos inquéritos feitos aos professores do ensino secundário, sobre o processo de ensino/aprendizagem da LP no contexto da Guiné Bissau para ir de encontro com às necessidades dos seus alunos. Todos os professores entrevistados (6= 100%) são formados na ENSTT com grau de bacharelato em Língua Portuguesa, leccionam no liceu “Samora Moisés Machel” e são do sexo masculino. As perguntas do questionário estão organizadas em dez pontos, no total. Os seis professores de LP do ensino secundário concordaram em unanimidade que a formação de professores constitui uma componente importante e contribui imensamente para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, o que significa dizer que, (6= 100%) dos inquiridos considera fundamental a formação dos professores. A questão que gerou as respostas foi formulada desta forma: “Acha importante a formação de professores de LP para o ensino secundário?” Havia três possibilidades de resposta, entre, **Sim** ; **Não** ; **Tanto faz** . E todos assinalaram a primeira hipótese.

Quando questionados “por que razão os alunos nas escolas guineenses terminam o ensino secundário sem terem o domínio das competências comunicativa e linguística”, os inquiridos responderam conforme podemos perceber no quadro a seguir (23):

**Quadro – 23:** Causas do insucesso na aprendizagem da LP para os alunos guineenses

Prf. A	Falta de condições materiais e incentivo para os professores.
Prf. B	Falta de formação dos professores; falta de manuais escolares; falta de empenho e dedicação dos alunos na aprendizagem dos conteúdos ensinados.
Prf. C	Falta de manuais escolares; greves dos professores; falta de empenho dos alunos; falta de participação dos pais e encarregados de educação.
Prf. D	Má qualidade de formação; falta de manuais escolares; baixo salário dos professores; falta de boa política educativa por parte do Governo.
Prf. E	Falta de formação dos professores; má qualidade de formação; falta de

	manuais escolares; inadequação do currículo e desmotivação dos professores.
Prf. F	Má qualidade de formação; falta de manuais escolares e inadequação da metodologia de ensino do PL2, falta de reciclagem para os professores.

Relativamente a esta questão, ficámos a saber que os fatores que mais influenciam a qualidade de desempenho dos alunos em LP são variados, mas, os mais referidos é a falta de manuais escolares; todos (6= 100%) os inquiridos mencionaram o manual como fator de insucesso escolar dos alunos e em segundo lugar foi indicada a questão de formação dos professores, fator que foi referido por 4 participantes (Prf. B, D, E, F = 66%). A falta de manuais escolares é crónica no ensino secundário; já lá vão mais de vinte anos que se forneceu manuais pela última vez para o ensino secundário (1992), graças ao apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, em colaboração com autores guineenses através do projeto “Expansão e Melhoria do Ensino da Língua Portuguesa”. Até hoje não houve atualização ou produção de novos manuais para acompanhar a evolução da sociedade. Ao longo desses anos, os alunos não tiveram nenhum material pedagógico como elemento de referência para servir de orientação na sua aprendizagem do Português. As respostas dos inquiridos permitem-nos ter uma ideia clara sobre o quão é importante esse material e como constitui uma preocupação para os envolvidos no sistema educativo. Depois da formação de professores como o segundo factor referido pelos participantes, foi indicada a falta de condições de trabalho e, por fim, outros fatores como a inadequação do currículo e da metodologia de ensino. No entanto, falando da formação de professores, a ausência de qualificação formal exigida no domínio académico dos professores em exercício de funções docentes na Guiné, constitui um desafio para o qual são necessárias políticas conducentes a potencializar o impacto do seu desempenho na aprendizagem dos alunos: política de formação dos professores em serviço e políticas que tornem desnecessário, no futuro, o recrutamento de pessoas sem qualificação exigida, mas também a captação dos diplomados para o emprego docente.

Perguntámos aos professores as dificuldades que enfrentam os seus alunos no processo de aprendizagem da LP e responderam da seguinte maneira, como podemos ver no quadro (24):

**Quadro – 24:** As principais dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da LP

Prf. A	Leitura.
Prf. B	Leitura; produção oral; hábito de falar crioulo na sala de aula.
Prf. C	Leitura; hábito de falar crioulo na sala de aula; baixo nível com que entram no ensino secundário.
Prf. D	Leitura, produção oral; Escrita e hábito de falar crioulo na sala de aula.
Prf. E	Leitura; produção oral; dificuldade de escrever com correção.
Prf. F	Produção oral e escrita; compreensão e interpretação de textos.

De acordo com a FEC, (2011/12: 9), “o primeiro passo para superar dificuldades é identifica-las claramente e, de preferência, em conjunto com o aluno. Passa-se então para a etapa seguinte – estratégia de superação”: Baseando-nos nos dados fornecidos pelos professores, podemos dizer que se confirma o que foi dito na questão anterior, de que a falta de manuais escolares é um fator fundamental no insucesso da aprendizagem dos alunos, em especial da LP. Na verdade, quando não há manuais, não haverá maneira como desenvolver a leitura, razão pela qual nesta questão, a generalidade dos professores (6= 100%) considera a leitura como maior dificuldade dos seus alunos. Portanto, podemos afirmar que, há toda a coerência dos professores na resposta a estas duas questões consecutivas. Por outro lado, confirma-se o que temos vindo a referir ao longo deste trabalho, de que não há o hábito de falar a LP e até mesmo no interior da sala de aula, o que significa que, neste contexto, é difícil desenvolver o conhecimento ou fazer com que a aprendizagem seja efetiva. Na realidade, a ausência de manuais escolares determina todos os restantes fatores referidos pelos inquiridos, visto que o domínio da leitura contribui numa forma direta para o desenvolvimento das competências oral e escrita, criando assim, motivação para comunicação em LP.

A pergunta: “de acordo com a sua experiência profissional ao longo dos anos de serviço, até que ponto os professores de outras disciplinas podem contribuir para a formação dos alunos em LP?” A maioria (4= 66,6%) concorda que os professores de outras disciplinas podem contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em LP e os outros dois (33,3%) consideram que esses professores só seriam capazes se tivessem formação complementar. Portanto, esse fato constitui uma preocupação nas

escolas guineenses, visto que os professores que leccionam outras disciplinas não colaboram muito no sentido de participar na melhoria da qualidade de desempenho dos alunos em LP e consideram que não é tarefa deles, mas na verdade é papel de qualquer educador contribuir para o desenvolvimento do nível de conhecimento dos seus alunos e isso só se consegue com a elevação dos seus níveis de proficiência na língua de ensino.

Em relação aos tipos de textos que os professores costumam usar no ensino da LP, as respostas indicam que a maioria (6= 100%) trabalha com narrativas e alguns acrescentaram que, além de textos narrativos, caso do (Prf. A), trabalha com relatos pessoais; um outro dos inquiridos (Prf. C) afirma que utiliza histórias, enquanto o (Prf. F) disse que usa relatórios e cartas oficiais como forma de integrar os alunos no meio de correspondências, segundo as suas próprias palavras. A aprendizagem da leitura e da escrita é muito importante, na medida em que permite ao aluno desenvolver e alargar o seu conhecimento lexical e, por outro lado, proporciona o conhecimento de novas palavras nos seus diferentes significados e contextos de utilização. O professor deve fomentar o uso da oralidade da língua através de estratégias combinadas com reconto de histórias, dramatizações, apresentação de relatórios/pesquisas, recriando situações de vida quotidiana, em LP.

Sabendo que não há manuais quase em todas as escolas guineenses, perguntámos aos professores, “faz uso dos textos retirados de outras fontes?” Todos (6= 100%) afirmaram que utilizam textos retirados de outras fontes, além dos textos escritos e orais fornecidos nos escassos manuais adotados. Eles justificaram as suas respostas de maneira diferente, conforme as hipóteses que apresentamos como possibilidades: A maioria (4= 66,6%) considera que, essas leituras são para informações relativamente ao conteúdo abordado; os outros dois (33,3%) justificam que, é para reflexão sobre a estrutura do tipo de texto. Continuamos a perceber ainda o impacto da falta de manuais escolares, o que obriga aos professores a recorrerem a outras fontes para que minimamente consigam familiarizar os seus alunos com a leitura através dos seus próprios esforços. “Qualquer material didático visa contribuir para a qualidade e eficácia do ensino/aprendizagem, que, geralmente, decorre em ambiente de sala de aula” (TAVARES, 2008: 34). Assim, cada professor procura elaborar os seus materiais de trabalho (didáticos), o que dificulta e muito a aprendizagem dos alunos. Além disso, são poucos os que conseguem incluir nos seus

materiais selecionados contextos locais e em consonância com a política de educação e contexto escolar guineense.

Foi pedido aos professores que indicassem, “quantos textos individuais, os seus alunos costumam escrever por ano letivo? Pode ser número aproximado, se não escrevem use zero (0).” Somente dois professores (33,3%) afirmaram que os seus alunos produzem textos; um (16,6%) referiu que, cada aluno escreve um texto durante o ano, enquanto o outro (1= 16,6%) afirma que escrevem entre quatro a oito textos num ano lectivo. A maioria (4= 66,6) considera que os seus alunos não escrevem nenhum texto ao longo do ano escolar. Portanto, não conseguimos ter uma explicação por que isso acontece e, por outro lado, pensamos que talvez tenha existido dificuldade na compreensão da pergunta, razão pela qual responderam negativamente no que diz respeito a produção de textos pelos alunos. No entanto, isto pode ser um reflexo de que o ensino da LP na Guiné Bissau se baseia fundamentalmente no ensino das regras gramaticais em vez de tentar desenvolver as competências comunicativas dos alunos, nomeadamente, através de produção de textos (orais e escritos). “Convém que os alunos escrevam todos os dias, ainda que um número reduzido de linhas. Se assim o fizerem, serão visíveis os progressos alcançados” GOMES (1991: 43).

Nesta sequência, perguntámos aos docentes, “que textos orais praticam os seus alunos nas aulas de LP? Assinale apenas os que são praticados pelos seus alunos. Pode ter mais de uma resposta.” Apresentámos várias opções de respostas, tal como podemos observar no quadro abaixo (25):

**Quadro – 25:** Textos orais praticados pelos alunos do ensino secundário na aula de LP

Prf. A	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; reconto de histórias.
Prf. B	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; entrevistas e debates
Prf. C	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; debates, dramatizações e reconto de histórias.
Prf. D	Reconto de histórias.
Prf. E	Diálogo em diversas situações de vida quotidiana; debate; apresentação de pesquisa e reconto de histórias.
Prf. F	Diálogo em diferentes situações de vida quotidiana; debate; apresentação de pesquisa; e reconto de histórias.

A maior parte dos professores (5= 83,3%) considera diálogo em diversas situações de vida quotidiana como forma de prática oral para os seus alunos, enquanto um (16,6%) elege reconto de histórias para desenvolvimento da competência oral. Outras respostas foram obtidas nesta questão: entrevistas, debates, dramatização, apresentação de pesquisa, como sendo formas utilizadas pelos professores para a prática oral dos alunos. Devido a ausência de equipamentos e materiais pedagógicos e também à insuficiência, ou pouca motivação de muitos professores, predominam as aulas expositivas com recurso ao quadro preto, o que cria uma atitude passiva por parte dos alunos, que na maior parte dos casos, não fazem mais do que de tomar apontamentos nas aulas e estudar posteriormente, com base apenas nestes; por vezes, os professores fomentam o diálogo com os alunos e disponibilizam alguns textos fotocopiados que nem sempre os alunos têm facilidade, técnica ou económica, em reproduzir. O ensino ativo, prático e experimental é muito reduzido, embora se registem tentativas interessantes. Devido à falta de biblioteca e de manuais e à dificuldade de acesso à internet, o estudo autónomo dos alunos está muito limitado, pelo que são de reforçar as iniciativas existentes de realização de trabalhos incluindo pesquisa bibliográfica. Perante esta realidade, de acordo com MARTINS (1992: 9), “cabe à escola treinar usos de fala que a criança ou adolescente não tem noutros meios mas que preparam situações futuras de inserção social em que determinados estilos são indispensáveis”, recordando que a escola é o único lugar onde se comunica em português em todo o território nacional.

À questão aberta, “que dificuldades os seus alunos apresentam na produção de textos? Sinta-se à vontade para escrever o que analisa e avalia na sala de aula.” As respostas dos entrevistados foram as seguintes que se mostram no quadro – (26):

**Quadro – 26:** As dificuldades dos alunos do ensino secundário na produção de textos

Prf. A	Há muitas dificuldades para os alunos produzir textos, em organizar bem as frases, concordância e ortografia.
Prf. B	A produção escrita e oralidade.
Prf. C	Os alunos têm imensas dificuldades, não dominam a oralidade, a escrita, sentem vergonha de comunicar em português.
Prf. D	Os alunos apresentam várias dificuldades, como produção oral e escrita, falta de concordância entre substantivos e verbos.

Prf. E	Na realidade, os meus alunos apresentam enormes dificuldades em produzir textos bem organizados, sempre sem coerência discursiva.
Prf. F	As dificuldades que apresentam têm a ver com a falta de domínio da LP e a técnica de redação de textos.

Os professores entrevistados não foram tão explícitos nas suas respostas, exceto o (Prf. D) que clarifica a dificuldade e relaciona-a com a falta de domínio da sintaxe, em especial dos verbos quanto à conjugação e modos; na verdade, em termos práticos, os alunos não conseguem utilizar o modo verbal na sua comunicação, principalmente, o modo conjuntivo. Como já referimos que toda a conjugação verbal é aprendida numa forma abstrata e descontextualizada e até, em alguns casos, as crianças aprendem-na como se tratasse de canção, tudo memorizado, sem aplicabilidade na prática. Também o (Prf. A), foi claro na sua explicação referente às dificuldades dos seus alunos, mencionando também a concordância e a ortografia. Embora pareça estranho quando o professor refere dificuldades em termos ortográficos no ensino secundário, mas a realidade é perfeitamente esta, há muitas dificuldades de escrever corretamente as palavras, mas pensamos que tudo está relacionado com a falta de leitura como forma de se familiarizar melhor com a escrita de várias palavras. A esse respeito, a FEC (2011/12: 4) explica a sua experiência vivida: “através da experiência adquirida enquanto professores, a correção ortográfica é provavelmente a competência da escrita que os alunos adquirem mais tarde, sendo que muitos ficam com dúvidas e/ou grandes dificuldades durante toda a vida”. A maioria dos inquiridos, (4= 66,6%), não foi muito explícito nas suas exposições, portanto, pensamos que, tem a ver com dificuldades de compreender a pergunta que efetuamos.

Finalmente, tendo em conta a preocupação que a situação levanta no contexto do ensino da LP como L2 na Guiné Bissau, pedimos também aos participantes que opinassem, explicassem ou sugerissem, “que metodologia utilizar no ensino do PL2 visando sucesso educativo na Guiné Bissau.” Como se trata de uma questão aberta, os professores responderam desta maneira, conforme podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro – 27:** A metodologia adequada para o ensino da LP como L2 na Guiné Bissau

Prf. A	Devemos optar ou centrar os trabalhos mais pela leitura de textos, debates na sala de aula. Assim vamos mudar muita coisa no ensino da LP.
--------	--

Prf. B	Leitura, a ortografia, o diálogo, análise e interpretação de textos.
Prf. C	A metodologia que utilizo é de leituras, diálogos, pequenas técnicas de redação e por vezes cópias a fim de dominarem a oralidade e a escrita.
Prf. D	Diversificação dos materiais didáticos, combate ao uso do crioulo na sala de aula; pautar pela oralidade e depois à escrita.
Prf. E	A metodologia que se deve utilizar no ensino do PL2, deve ser abordagem comunicativa, permite maior interação e o professor como orientador.
Prf. F	Metodologia capaz de criar motivação, tendo em conta a LM do aluno, como elemento que deve fazer parte no ensino da LP, pelo menos durante os primeiros anos de escolaridade.

“Os métodos pedagógicos em vigor nas escolas guineenses são duplamente inadequados, por se basearem essencialmente na memorização, relegando a procura e a criatividade para o segundo plano” (MONTEIRO, 2005: 83). Pode-se constatar pela observação da presente tabela que, os profissionais do ensino secundário guineense estão preocupados em fazer com que o conhecimento transmitido seja assimilado pelos seus destinatários, pelo que todos os participantes têm as suas ideias face a esta problemática de metodologia de ensino da LP no país. Cada um demonstra a metodologia que considera ideal para o ensino do PL2 e de acordo com as sugestões apresentadas no quadro acima, percebemos que todos utilizam estratégias participativas de envolvimento de todos os alunos. Por isso, achamos que se trata de trabalhar competências linguísticas dos alunos e com uso da língua, problematizando os temas a tratar e a utilização dos conhecimentos partilhados e adquiridos no dia-a-dia de todos. Cada professor tem que ser criativo para manter interesse do aluno, encorajar a participação e a interação para a melhor aprendizagem. “Assim, cada professor seleciona o método de ensino de acordo com os seus alunos, com a matéria específica e os objectivos visados” (MARQUES, 1973:149).

## **5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos este estudo, esperamos que todas as informações tratadas sobre aspetos relacionados com a formação de professores de LP na ENSTT e problemática do ensino do português na Guiné Bissau sejam importantes para todos os

interessados, particularmente aos professores, alunos e aos responsáveis pela formação e desenvolvimento do sistema educativo guineense.

Este trabalho permitiu-nos perceber quanto necessário o reforço de formação de professores, como forma de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem do português como L2 na Guiné Bissau. Então, deve ser assumida como ponto de partida para a resolução de vários problemas referidos pelos inquiridos como fatores de insucesso que o sistema de ensino guineense enfrenta. É de realçar que os participantes na sua generalidade têm a consciência dessas dificuldades, assim como medidas a tomar para inverter a tendência. Explicitaram que a maior dificuldade se relaciona, fundamentalmente com a incapacidade de produção oral e escrita por parte dos alunos, o que nos leva a perceber que o ensino da língua se pauta mais pela memorização das regras gramaticais do que pelo desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos (oral e escrita), pois, os professores por falta de preparação pedagógica refugiam-se no uso excessivo da gramática, passando todo o tempo a corrigir erros ortográficos e outros aspetos gramaticais que não contribuem para o desenvolvimento comunicativo do aluno. “De facto, para falar bem uma língua não será suficiente que se conheçam bem as suas regras gramaticais, mas sim que se saiba usá-las, escolhendo a linguagem adequada ao interlocutor, à situação e ao tema” (TAVARES, 2008: 23). Para os formandos, essas dificuldades estão ligadas diretamente à falta de formação de professores, falta de interação nas salas de aula, falta de vontade política e também a interferência do crioulo.

Importa sublinhar que, apesar das dificuldades verificadas ao nível do ensino/aprendizagem da LP, a maioria dos formadores considera adequada a organização do trabalho pedagógico do curso de português, por isso, percebe-se que na realidade são vários os fatores que influenciam ou dificultam o desempenho dos alunos em LP. O próprio Ministério da Educação, relativamente à qualidade da educação, identifica de uma forma geral, os seguintes constrangimentos: “(i) insuficiência de número de professores formados; (ii) falta de meios didáticos e manuais escolares; (iii) falta de incentivos (subsídio de isolamento, alojamento); (iv) dificuldade de recrutamento e retenção de professores em zonas isoladas; (v) existência de salários baixos e pagamentos irregulares; (vi) elevada taxa de abandono escolar; (vii) deficiente domínio da Língua Portuguesa” (*Declaração da Política de Educação para Todos, Guiné Bissau, 2003*). Verificamos que todos os entrevistados vão nessa linha de pensamento, salientado como uma das questões muito preocupante

a falta de materiais didáticos, manuais escolares atualizados e contextualizados, o que agrava ainda mais a aprendizagem dos alunos, por isso a maioria dos formadores, assim como os professores do ensino secundário utilizam outras fontes a fim de encontrar textos que possam ser interessantes para analisar na sala de aula. Esta atitude revela a flexibilidade desses profissionais no sentido de procurar diversificar os conhecimentos dos alunos através de leitura e análise de textos de diferentes géneros. Recordemos que o trabalho com textos na sala de aula proporciona ao aluno competências de leitura e escrita, permitindo-lhe ascender aos conteúdos de outras disciplinas e acesso aos variados tipos de informações. Para que haja um desenvolvimento linguístico mais consistente e produtivo, é necessário criar estímulo e oportunidades ao aluno a produzir textos e leitura constantemente, refletindo sobre a sua realidade sociocultural.

O estudo permitiu-nos constatar que cerca de metade dos formandos considera que o currículo do seu curso é adequado à sua formação e, por outro lado, a maioria considera que o tempo disponibilizado para a formação em LP é insuficiente, o que poderá contribuir negativamente para a qualidade da aprendizagem. Ao mesmo tempo, todos se manifestaram motivados pelo curso e consideram que, ser professor é uma saída profissional, razão pela qual se ingressaram na formação, contrariamente a uma grande percentagem de professores que atua no ensino guineense, em que ser professor não é vocação, antes é uma escolha por falta de outras alternativas, assim, o exercício docente funciona como sala de espera para melhores oportunidades. Este aspecto vai de encontro aos apontados por ALVES (2001: 31): “...ao não ter conseguido um outro destino universitário, alguns resignam-se a uma profissão de segunda,... a profissão docente acabada por se converter numa profissão refúgio... muitos escolheram a profissão mais levados pela necessidade do que pelo gosto ou vocação.”

Outra questão preocupante tem a ver com o uso da LP na Guiné Bissau, e com este estudo fica confirmado que a sala de aula é praticamente o único espaço onde se comunica em português, tendo como interlocutores exclusivamente os professores e os alunos. Neste contexto, pensamos que é urgente convocar um debate sério ao nível dos intervenientes no processo a fim de procurar encontrar solução que fomente a diversificação do espaço de comunicação em língua de ensino em todo o território nacional. Procurar caminhos para resgatar o ensino do português e definir objectivos bem claros e específicos para o seu devido emprego nas escolas, capacitando o aluno

para atuação competente e efetiva na sua interação social; é também necessário desenvolver uma reflexão em torno da problemática da LP em suas especificidades, discutindo as alternativas existentes e as possibilidades de tornar hábito o seu uso no dia-a-dia dos alunos e dos guineenses em geral. Nesta perspectiva, há que realçar a consciência que a maioria dos formandos tem em relação à importância da LP para a vida dos futuros professores, ao considerarem que é fundamental para um formando em Português, o desenvolvimento das quatro competências (ler, compreender, falar e escrever), visto que, sem o seu domínio se torna difícil, se não impossível, ser bem-sucedido na profissão.

Constatou-se que, tanto os professores-formadores como os professores do ensino secundário manifestaram as suas preocupações e interesses para se encontrar uma solução adequada referente à metodologia de ensino do Português como L2. Nesta procura os professores de LP em geral podem desempenhar um papel relevante, envolvendo-se com as suas experiências docentes na construção colectiva de novos paradigmas para a educação. “A experiência, bem compreendida e explorada, é estímulo e fonte de continuada aprendizagem e desenvolvimento. É a capacidade de refletir e interagir, que está na base da ação educativa competente” (ALARCÃO, 1996: 93). Percebemos que todos sentem a necessidade de trabalharmos juntos no sentido de privilegiar o conhecimento e desenvolvermos as nossas possibilidades, favorecendo, assim, o desenvolvimento da competência de nossos alunos, permitindo-lhes que aprendam por si a partir de orientações baseadas nos valores e princípios. Portanto, é indispensável uma discussão científica muito aprofundada pelos professores da LP para que novas metodologias sejam adquiridas, reformulando as práticas pedagógicas já usadas como forma de enquadrar a realidade sociocultural do aluno, respeitando as diversidades linguísticas que caracterizam o país. “O professor deveria afirmar-se como um decisor, a ele cabe a tarefa de ligar harmoniosamente as finalidades de um currículo nacional, metodologia, iniciativas (...) participando como motor de um processo dinâmico sujeito a avaliações e reformulações contínuas” (LOPES, 2006: 343).

A realização deste estudo permitiu-nos conhecer melhor os conteúdos aqui desenvolvidos. As respostas dos inquiridos permitiram-nos conhecer com mais pormenores, as situações vividas relativamente ao tema do nosso trabalho. Parece-nos pertinente refletir para uma melhor articulação dos conhecimentos e saberes na formação de professores, assim como no ensino da LP nas escolas guineenses. Deste

modo, pretendemos propor uma reorganização ou reestruturação da metodologia do ensino da LP como L2, sustentada na base de uma discussão entre os profissionais da área, a fim de permitir uma aprendizagem mais efetiva dos alunos, ou seja, a situação exige maior cooperação entre os professores, como forma de partilharem experiências e torná-las úteis para todos os docentes no desempenho da profissão. Só com a definição da metodologia que podemos alcançar os objetivos preconizados, tendo em conta as palavras de GALISSON, “método é soma de etapas, baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses linguísticos, psicológicos, pedagógicos e que respondem a um objetivo determinado” (GALISSON, 1983: 471).

Não podíamos terminar este capítulo sem lembrar que as hipóteses que orientaram o nosso trabalho podem ser limitadas, e por isso, seria fundamental, levar este estudo mais adiante, tentar entender, ainda melhor em que consistem as falhas e que caminhos a seguir para minimizar as dificuldades dos nossos alunos quanto ao conhecimento da LP. Ainda, é de salientar que este tema é pouco tratado e aprofundado o seu estudo na Guiné Bissau, assim, fica aberta à área de investigação que deve ser continuada, tendo em conta a utilidade que o seu desenvolvimento poderá trazer para a qualidade da educação em geral. Daí a nossa tentativa de contribuir para o melhoramento da qualidade do sistema de ensino guineense, porque, “uma teoria de educação perfeita ainda está por construir e nunca virá certamente a existir; tudo o que se faça deve pois ser encarado como tentativa, tentativa mais ou menos válida no sentido de uma melhoria” (DOMINGOS et alli, 1987: 16).

Por fim, com este trabalho, esperamos que as nossas contribuições sejam válidas, para que no futuro, o professor guineense possa fundamentar-se melhor para a sua prática pedagógica e desenvolver projetos de produções (oral e escrita), pelo que, julgamos pertinente a necessidade de olhar para a LP através de uma visão que reconheça a sua múltipla utilidade para o exercício da cidadania. Enfim, que seja assumido um princípio de formação pelo respeito, dignidade, consideração e valorização de professores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- ALARCÃO**, Isabel (1996). *A Construção do Conhecimento Profissional*. In: MARTINS, ROCHETA e PEREIRA (orgs.). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- ALARCÃO**, Isabel (2002). *De que se Fala quando se Fala de Didáctica*. In MEDEIROS, M. Oliveira (org.). *I Encontro de Didáticas nos Açores*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- ALARCÃO**, Isabel (2010). *A Relevância do Feedback no Processo Supervisivo*. In BIZARRO e MOREIRA (org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*, Edições Pedagogo.
- ALMEIDA**, J. F. de (1995). *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- ALVES**, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMBRÓSIO**, Teresa (1996). *Objectivos Actuais da Educação Escolar: Novas Orientações para a Formação de Professores*. In MARTINS et alii (ogs). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa. Edições Colibri.
- ANTUNES**, Irandé C. (2003). *Aula de Português: Encontro e Interação*. São Paulo. Parábola.
- ANTUNES**, I. C. (2005). *Lutar com Palavras: Coesão e Coerência*. São Paulo: Parábola Editora.
- ARAÚJO E SÁ**, Maria Helena (2010). *Formando para Intercompreensão pela Intercompreensão: Princípios, Propostas e Desafios*. In BIZARRO e MOREIRA (org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Edições Pedagogo.
- ARFWEDSON**, G. et ali (1983). *Dentro e Fora da Aula, Problemas da Orientação Pedagógica*. Coleção Ser Professor. 2ª Edição Reformulada.
- BAGNO**, Marcos (1997). *A Língua de Eulália, A Novela Sociolinguística. Preconceito Linguístico, o que é que se faz*. São Paulo, Editora: Contexto.
- BAKHTIN**, M. (2003). *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Hucitec.
- BARDIN**, Laurence (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa – Portugal: Edições 70.
- BECHARA**, Evanildo (2002). *Ensino de Gramática: Opressão ou Liberdade?* 11ª Edição. São Paulo: Ática.

- BERG**, Charles (2013). *Desafios para a Formação de Professores do Ponto de Vista da Diversidade Linguística*. In BIZARRO, MOREIRA e FLORES (coord.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- BIZARRO**, Rosa et alii (2013). *Reptos à Investigação e Ensino em Português Língua não Materna*. In BZARRO, R., Moreira, M. A. E Flores, C. (org). *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- BIZARRO**, Rosa e BRAGA, Fátima (2013). *A Formação de Professores de Português Língua Não Materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Questões Interculturais e Ensino Inclusivo do Português Língua Segunda*. In BIZARRO, MOREIRA e FLORES (coord.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- BIZARRO**, Rosa et alii (2013). *Reptos à Investigação e Ensino em Português Língua Não Materna*. In BIZARRO, MOREIRA e FLORES (coord.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lidel – edições técnicas, lda.
- BOLIVAR**, A./**RUANO**, R. B. (2013). *Formação de Professores*. In Grosso M. J. (Direção). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, edições temática, lda.
- CALLEWAERT**, Gustavo, (1995), *Algumas Definições de Programas de Língua de Ensino em Situações de Multilinguismo*. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses* Nº 19, Janeiro de 1995. INACEP (Bissau).
- CAMPOS**, B. Paiva (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Edições Afrontamento. Porto.
- CASTELEIRO**, J. M. et alii. (1988). *Nível Limiar, Conseil de l'Europe, Strasbourg; D. L. P., Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), Lisboa*.
- CASTELEIRO**, João, Malaca (1989). *Formar professores de Língua Portuguesa: Com que Linguística?* In Congresso sobre a investigação e ensino do português (*Atas*), Lisboa, 18 à 22 de Maio de 1987. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério da Educação. 1ª Edição.
- CISSOKO**, Mário. (1997), *Ensino e Questão Linguística*. In Nova Paideia – INDE.
- COSTA**, A. (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Competências Linguísticas e Práticas de Língua*. In Maria, R. D. M. et lii. *Actas e Colóquios*. Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português. Lisboa: Edições Colibri.

- COSTA**, Ana Lúcia e **GIL**, Marques, Andreia Sofia (2006). *4500 Km de Palavras em Português*. In *Planificação de um Curso de Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Internacional de Lisboa.
- COSTA**, M. Armanda (1996). *Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?* In: DELGADO MARTINS, Maria Raquel et alii (org.). *Formar professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- COUTO**, Hildo Honório do (1991). *Unidade versus Diversidade Linguística na Guiné Bissau*. *Papia: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, São Paulo, V.1, n. 2.
- COUTO**, Hildo, Honório do (2009). *O Português e o Crioulo na Guiné Bissau*. In Ana M. Carvalho (org). *Português em Contato*, Iberoamericana Vervuert. Editorial
- CRISPIM**, Maria, Lurdes de (1999). *Português, Língua Não Materna: Formação de Docentes*. In *Revista NOESIS* Nº 51 – DOSSIER.
- CRÓ**, M. L. R. Brás (1994). *Actividade na Educação Pré-escolar e Activação do desenvolvimento Psicológico*. Edição – Escola Superior de Educação João de Deus.
- CUNHA**, M. J. Cavalcanti (2007). *Português para Falantes de Outras Língua: Redefinindo Tipos e Conceitos*. In FILHO, A. J. C. Paes de. *Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. Fundação Universidade de Brasília, Editora UnB.
- DJALÓ**, Ibrahaima, (1987), *Contribuição para uma Reflexão: Educação, Multilinguismo e Unidade Nacional*. In Soronda, *Revista de Estudos Guineenses* Nº 3, Janeiro de 1987, INACEP (Bissau).
- DOMINGOS**, Ana, Maria et alii (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- DUARTE**, Inês (1996). *Se a Língua Materna se tem de ensinar, que Professores temos de Formar?* In: DELGADO MARTINS, Maria Raquel et alii (org.). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- ESTRELA**, M. T. e **ESTRELA**, A. (2006). *A Formação Contínua de Professores Numa Encruzilhada*. In BIZARRO e BRAGA (orgs). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexão, Estudos, e Experiência*, Porto Editora.
- FLORES**, M. A. (2000). *Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- FLORES, C. M. M.** (2013). *Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística*. In BIZARRO, MOREIRA e FLORES (coord.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, edições temática, lda.
- FONSECA, Joaquim** (1992). *Linguística do Texto/Discurso Teorias, Descrição, Avaliação*. Lisboa.
- FREIRE, Paulo** (1975). *Educação como Prática da Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e a Terra.
- FREIRE, P.** (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Paz e a Terra.
- GALLISSON, R. e Coste, D.** (1983). *Dicionário de Didática das Línguas*. Trad. Adelina Angélica Pinto. Coimbra: Almedina.
- GARCÍA, Carlos Marcelo.** (1999), *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Coleções Ciências da Educação – século XXI. Porto: Porto editora.
- GERALDI, J. W.** (1984). *O Texto na Sala de Aula*. Cascavel: Assoeste.
- OLIVEIRA, G. Muller de (org),** (2003). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Novas Perspectivas em Política Linguística*. Ipol, Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA.
- GOMES, Rui** (1996). *Percurso da Educação Colonial no Estado Novo*. In Nóvoa, António et alii (org.). *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade de Ciências da Educação, Educa, (pp. – 153 – 163).
- GOMES, Aldónio et alii** (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, Vol. I (1º, 2º e 3º Níveis). Projeto “Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino Da Língua Portuguesa”. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- GONÇALVES, Lucília & ARAÚJO E SÁ, Helena** (2005). *A Investigação – Ação como Estratégia de Formação Colaborativa de Professores: Um Projeto Focalizado na Exploração Didática de Estratégias de Aprendizagem e uso de Inglês Língua Estrangeira*. In ALARCÃO, I. et alii (org.). *Supervisão. Investigações em Contexto Educativo*. Nova Gráfica, Lda.
- GROSSO, Maria José dos Reis** (2006). *O perfil do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas numa Sociedade Multicultural*. In BIZARRO e BRAGA (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto Editora. Pp. 262 – 266.
- GROSSO, M. J. R. dos** (2010). *Língua de Acolhimento, Língua de Integração*. *Horizonte de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-67. Universidade de Lisboa.

- INACEP** (1992). In, Era...Era... *Conto Tradicional Guineense. Guiné Bissau.*
- INDE** (2008) *Relatório Consultoria Programa de Formação de Educadores da Guiné Bissau.*
- KOCH**, Ingedore G. V. – **TRAVAGLIA**, L. C. (2006). *A Coerência Textual.* São Paulo: Contexto.
- LEIRIA**, Isabel (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: perfil linguístico da população escolar que frequenta escolas portuguesas.* Ministério da Educação.
- LOPES**, M. A. G (2006). *A Prática da Aula e as Dificuldades.* In BIZARRO e BRAGA (Orgs.). *Formação de Professores de Língua Estrangeiras: Reflexão, Estudos e Experiências.* Porto Editora.
- MARQUES**, J. C. (1973). *A Aula como Processo.* 1ª Edição, Globo.
- MARTINS**, M. R. D. – **ROCHETA**, M. I. – **PEREIRA**, D. R. (Org.), (1996) *Formar Professores de Português, hoje*, edições Colibri.
- MARTINS**, M. R. D. (1992). *Eu Falo, Tu Ouves, Ele Lê, Nós Escrevemos.* In MARTINS, M. R. D. (Direcção). *Para a Didáctica do Português, Seis Estudos de Linguística.* Edições Colibri.
- MIALARET**, G., (1981), *A Formação dos Professores*, Livraria Almedina, Coimbra.
- MONTEIRO**, João José Silva (2005), *A Educação na Guiné Bissau – Bases para uma Estratégia sectorial renovada.* Bissau.
- MOREIRA**, Maria, Alfredo (2010). *A Supervisão Pedagógica como Espaço de Transformação Pessoal e Profissional na Educação em Línguas Estrangeiras.* In BIZARRO e MOREIRA (org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas.* Edições Pedagogo.
- MOREIRA**, M. M. (1997). *Escolas Populares: Propostas da sociedade às insuficiências do Estado da Guiné Bissau no Domínio da Educação.* (Tese de Mestrado), Lisboa: ISCTE.
- NASSIF**, V. M. J. e **HANSHIRO**, D. M. M. (2001), “A Competitividade das Universidades Particulares à Luz de uma Visão baseada em Recursos. *Revista de Administração*, São Paulo, V. 3, Nº 1.
- NASSUM**, Manuel, (1994), *Política Linguística Pós-colonial: Ruptura ou Continuidade?* In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses* Nº 17, Janeiro 1994, INACEP (Bissau).

- NÓVOA**, A. (2002). *Formação de Professores e trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA**, A. et alii (coord.) (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA**, António (1991). *O Passado e o Presente dos Professores*. In NÓVOA (org.). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- PACHECO**, J. e FLORES, M. (1999), “*Formação e Avaliação de professores*”. Porto Editora.
- PEREIRA**, Augusto e LOPES, Raimundo, (1997), *Programa de Apoio e Formação de Professores do Ensino Básico*. In Nova Paideia – INDE.
- PERES**, Américo, Nunes (2006). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. In BIZARRO, Rosa (org), *Como Abordar a Escola e a Diversidade Cultural, Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Areal Editores.
- PHOT**, Joseph (1979). *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África. Guia Metodológico Destinado aos Institutos de Formação*, Lisboa: Edições 70.
- PINTASSILGO**, J. et alli (2010). *Formação de Professores em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri.
- PINTO**, Paulo, Feytor (2013). *Contributo para um Modelo de Formação de Professores de Português Língua Não Materna*. In BIZARRO, MOREIRA e FLORES (Coord.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lidel – edições técnicas, lda.
- PONTE**, J. Pedro (1998). *Da Formação ao Desenvolvimento Profissional*. Recolha em [www.educ.fc.ul.pt/docentes.jponte/docs-pt](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes.jponte/docs-pt).
- QECR** (2001). *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.
- RAMOS**, Dília, Pereira (1992). *O Papel dos Diferentes Ambientes da Língua de Input no Processo de Aquisição, Desenvolvimento e Aprendizagem da Língua Materna*. In MARTINS, M. R. Delgado (Direcção). *Para Didáctica do Português Seis Estudos de Linguística*. Edições Colibri.
- RIBEIRO**, António Carrilho (1992). *Desenvolvimento Curricular*, Texto Editora, LDA, Lisboa.
- ROLDÃO**, M. Céu do (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo, Perspetiva e Práticas em Análise*. Porto Editora.

- SACRISTÁN**, J. Gimeno (1991). *Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*, Porto Editora.
- SANI**, Fanca (1999), *O Ensino do Português na Guiné Bissau*. In Pinto, Paulo Feytor (coord.) – Atas do II Encontro Nacional de Professores de Português – 16 a 18 de Abril de 1997. Lisboa.
- SANTOS**, Mário, (1987) *Algumas Considerações Sobre a Nossa Situação Sociolinguística*. In Soronda, Revista de Estudos Guineenses Nº 4, Julho de 1987. INACEP (Bissau).
- SANTOS**, Aida (2003). *Do Amor dos Textos ao Gosto pela Língua – Mãe e a Paixão de Aprender*. Atas do 7º Encontro de Professores de Português. Porto.
- SCANTAMBURLO**, Luigi (1981). *Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné Bissau (GCr)*. Editrice Missionaria Italiana, Bologna – Italy.
- SCANTAMBURLO**, Luigi (1999). *Dicionário do Guineense*, Vol. I – Introdução e Notas Gramaticais. Lisboa: Edições Colibri.
- SCANTAMBURLO**, Luigi (2003). *Dicionário do Guineense*, Vol. II – Dicionário Guineense – Português. Bissau.
- TAVARES**, Ana (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel-edições técnicas, Lda.
- TOLENTINO**, André Corsino (2007). *Universidades e Transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: O Caso de Cabo Verde*, 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação e Bolsas.
- TRINDADE**, Armando, Rocha (2006). *Estratégia de Médio e Longo Prazo para a Formação de Professores*. In BIZARRO e BRAGA (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexão, Estudos e Experiências*. Porto Editora, pp. 21 - 26.
- TUKMAN**, B. (2000), *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VÁRZEAS**, Marta (2010). *O Ensino das Línguas Clássicas, Matriz da Pedagogia humanista*. In BIZARRO e MOREIRA (org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Edições Pedagogo.

## DOCUMENTOS:

1. FEC (Fundação, Evangelização e Cultura):
  - Programa de Cooperação Guiné Bissau (2009). As Línguas da Guiné Bissau. ANA Avilez (coord.) ; ANA Poças e LA Salette Coelho (colaboradoras).
  - Programa de Apoio ao Ensino Básico (2010/11). Didática da Língua Portuguesa.
  - Programa de Apoio ao Ensino Básico (2011/12). Suporte Teórico de Língua Portuguesa-2, Competências da Leitura e Didática da Língua Portuguesa.
2. Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné Bissau (2010)
3. Currículo de Formação de Professores de Língua portuguesa na ENSTT.
4. Programa de Língua Portuguesa II, 2º Ano do Curso de Formação.
5. Programa de Introdução aos Estudos Linguísticos, 1º Ano do Curso.
6. Programa de Literatura Portuguesa II, 3º Ano de Formação de Professores.
7. Programa de Didática do Português Língua Segunda, 4º Ano do curso de Formação.
8. Relatório do Banco Mundial (2009). Política Docente na Guiné Bissau.
9. Relatório da UNESCO-BREDA (2010). Avaliação da Formação Inicial de Professores do Ensino Secundário da Guiné Bissau, Volume I. Avaliação Institucional e Pedagógica.

## ANEXOS

### Anexo - 1

#### Inquérito Aplicado aos Professores-formadores da ENSTT

#### *INQUÉRITO/QUESTIONÁRIO*

X

*A participação dos professores é essencial para a realização desta pesquisa, por isso, desde já agradecemos imensamente a vossa disponibilidade.*

• **Selecione (X) em que categoria/s se inscreve:**

- . \_\_\_ Sou professor(a) de Língua Portuguesa no ensino secundário.
- . \_\_\_ Sou professor-formador de professores na E. N.S.T. T .
- . \_\_\_ Sou professor(a) nos dois níveis.

• **Formação Académica:**

- . \_\_\_ Bacharel/Instituição \_\_\_\_\_
- . \_\_\_ Licenciatura/Instituição \_\_\_\_\_
- . \_\_\_ Mestrado/Instituição \_\_\_\_\_
- . \_\_\_ Doutor/Instituição \_\_\_\_\_

--

**1. Acha importante a formação de professores da Língua Portuguesa para o ensino secundário?**

.Sim\_\_\_\_ .Não\_\_\_\_ .Tanto faz\_\_\_\_

**2. Por que razão os alunos nas escolas guineenses terminam o ensino secundário sem terem o domínio das competências comunicativa e linguística?**

.Falta de formação dos professores\_\_\_\_\_

.Má qualidade de formação\_\_\_\_\_

.Falta de Manuais Escolares\_\_\_\_\_

.Outros factores\_\_\_\_ Quais?\_\_\_\_\_

**3. Que dificuldades enfrentam aos alunos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa?**

.Leitura\_\_\_\_\_

.Produção oral\_\_\_\_\_

.Produção escrita\_\_\_\_\_

.Outras dificuldades\_\_\_\_\_

**Quais?**\_\_\_\_\_

**4. A organização do trabalho pedagógico no curso de Língua Portuguesa tem conseguido concretizar os objectivos diante do contexto da sociedade guineense? (Responda, caso seja professor-formador).**

.Sim\_\_\_\_

.Não\_\_\_\_

.Um pouco\_\_\_\_

.Justifique, se possível, a sua escolha em poucas palavras:\_\_\_\_\_

**5. Até que ponto os professores de outras Disciplinas podem contribuir para a formação dos alunos de em Língua Portuguesa? Queremos saber a sua opinião, de acordo com a sua experiência profissional ao longo dos anos de serviço.**

. Sim, são capazes\_\_\_\_

. Não são capazes\_\_\_\_

. Seriam capazes se tivessem formação complementar\_\_\_\_

**6. Quais tipos de textos que costuma usar no ensino da Língua Portuguesa? Assinale apenas os que realmente utiliza ou outros que não mencionamos.**

. Histórias\_\_\_\_\_

. Narrativas\_\_\_\_\_

. Relatórios\_\_\_\_\_

. Relatos pessoais\_\_\_\_\_

. Outros \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_  
.Porquê? \_\_\_\_\_

**7. Além dos textos escritos e orais fornecidos nos manuais adotados, faz uso dos textos retirados de outras fontes?**

.Sim \_\_\_\_\_ .Não \_\_\_\_\_

Se responder sim, com qual finalidade usa tais textos de outras fontes? Pode assinalar mais de uma opção:

- . Leitura para informação relativamente ao conteúdo abordado. \_\_\_\_\_
- . Para reflexão sobre a estrutura do tipo de texto a ser trabalhado. \_\_\_\_\_
- . Para desvendar os propósitos sociais do tipo do texto em questão. \_\_\_\_\_
- . Para análise e desconstrução de bons modelos do tipo do texto. \_\_\_\_\_

**8. Quantos textos individuais, os seus alunos costumam escrever por ano letivo? Pode ser um número aproximado, se não escrevem use 0 (zero) \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

**9. Que textos orais praticam os seus alunos nas aulas de Português? Assinale apenas os que são praticados pelos seus alunos. Pode ter mais de uma resposta.**

- . Diálogo em diversas situações de vida quotidiana \_\_\_\_\_
- . Entrevistas \_\_\_\_\_
- . Debate \_\_\_\_\_
- . Apresentação de pesquisa \_\_\_\_\_
- . Dramatizações \_\_\_\_\_
- . Reconto de histórias \_\_\_\_\_

**10. Que dificuldades seus alunos apresentam na produção de textos? Sinta-se à vontade para escrever o que analisa e avalia na sala de aula.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11. Que metodologia utilizar no ensino da Língua Portuguesa (PL2) visando sucesso educativo? \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

---

Anexo - 2

Inquérito Aplicado aos Formandos da ENSTT

INQUÉRITO/QUESTIONÁRIO

XX

---

*A participação dos estudantes é essencial para a realização desta pesquisa, por isso, desde já agradecemos imensamente a vossa disponibilidade.*

**1. Leia as perguntas e assinale com (X) a resposta que corresponde com a sua situação.**

- **Sexo:** Masculino \_\_\_\_\_; Feminino \_\_\_\_\_
- **Idade:**
  - .Até 20 Anos \_\_\_\_\_
  - .De 21 a 30 Anos \_\_\_\_\_
  - .De 31 a 40 Anos \_\_\_\_\_
  - .De 41 a 50 Anos \_\_\_\_\_

**2. Acha importante a formação de professores da Língua Portuguesa para o ensino secundário?**

- .Sim \_\_\_\_\_
- .Um pouco \_\_\_\_\_
- .Tanto faz \_\_\_\_\_
- .Não \_\_\_\_\_

**3. Considera que o tempo disponibilizado para a formação em Língua Portuguesa é suficiente para uma formação sólida?**

- .Sim \_\_\_\_\_, Porquê? \_\_\_\_\_
- .Não \_\_\_\_\_, Porquê? \_\_\_\_\_

**4. Por que razão os alunos nas escolas guineenses terminam o ensino secundário sem terem o domínio das competências comunicativa e linguística (quer dizer, não dominam a Língua Portuguesa)?**

- .Falta de formação de professores \_\_\_\_\_
- .Ineficácia da formação \_\_\_\_\_
- .Falta de manuais escolares \_\_\_\_\_
- .Interferências das Línguas nacionais \_\_\_\_\_
- .Outras razões \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

**5. Que dificuldades tem enfrentado na sua aprendizagem do Português?**

- .Leitura \_\_\_\_\_
- .Produção oral \_\_\_\_\_
- .Produção escrita \_\_\_\_\_
- .Outras \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

**6. Acha que o currículo do seu curso é adequado aos objectivos da sua formação diante do contexto da sociedade guineense?**

- .Sim \_\_\_\_\_
- .Um pouco \_\_\_\_\_

.Não\_\_\_\_\_, Caso a resposta seja **não**, o que se deve mudar?\_\_\_\_\_

**7. Em que lugar(es) costuma falar Português?**

.Na escola\_\_\_\_\_

.Na rua\_\_\_\_\_

.Em casa\_\_\_\_\_

.Outros lugares\_\_\_\_\_ Quais?\_\_\_\_\_

**8. Com quem costuma falar Português frequentemente?**

.Os professores\_\_\_\_\_

.Os colegas\_\_\_\_\_

.Os familiares\_\_\_\_\_

.Outros\_\_\_\_\_ Quem?\_\_\_\_\_

**9. O quê que lhe motivou para ingressar neste curso de formação de professores de Língua Portuguesa?**

.Vontade própria\_\_\_\_\_

.Influência de alguém\_\_\_\_\_

.Falta de outra oportunidade\_\_\_\_\_

.Outros\_\_\_\_\_ Quais?\_\_\_\_\_

**10. O que acha mais importante na aprendizagem da Língua Portuguesa?**

.Compreender\_\_\_\_\_

.Ler \_\_\_\_\_

.Falar\_\_\_\_\_

.Escrever\_\_\_\_\_

.Outros aspetos\_\_\_\_\_ Quais?\_\_\_\_\_

**11. Identifica um (1) fator que considera como maior estrangulamento (dificuldade) para o domínio da Língua Portuguesa na Guiné Bissau. Explica:\_\_\_\_\_**

**NOTA:** As outras matrizes analisadas estão no corpo do trabalho – Capítulo II (Planos de Estudo, Currículo de Formação de Professores de Língua portuguesa na ENSTT; Programa de Língua Portuguesa II, 2º Ano do Curso de Formação; Programa de Introdução aos Estudos Linguísticos, 1º Ano do Curso; Programa de Literatura Portuguesa II, 3º Ano de Formação de Professores e o Programa de Didática do Português Língua Segunda, 4º Ano do curso de Formação). Por outro lado, o questionário aplicado aos professores do ensino secundário só difere do professores-formadores numa questão (4), por isso não está anexado.