



Universidade de Lisboa

Faculdade de Letras

Mestrado em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda

***O uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na
Guiné-Bissau***

ABUBACAR MENDES

2022

Dissertação especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre, orientada por
Professora Dra. Margarita Maria Correia Ferreira

Resumo

A presente dissertação baseia-se na análise do uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau, como Língua Não Materna/Língua Segunda (LNM/LS) e procura identificar aplicabilidade desses materiais para o ensino de português a alunos que são falantes não nativos desta língua. Com base nessa análise, chegamos à conclusão da inadequação dos referidos materiais ao contexto socioeducativo (multicultural, multilíngue e multiétnico) guineense. Também, comprovamos que o nível dos professores de português tem sido questionado, notando-se falta de formação sólida dos mesmos para corresponder às exigências. Esses fatores contribuem para o insucesso escolar dos alunos. Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para chamar atenção às autoridades educativas do nosso país sobre a escassez e inadequação dos materiais de português, no interesse dos aprendentes, dificuldades relacionadas com a diversidade cultural e sociolinguísticas dos discentes. Por esse motivo, fomos a opinião dos professores relativamente ao seu trabalho, partindo dos materiais/manuais que aplicam no ensino de português. Em seguida, analisámos os manuais produzidos pela Fundação Fé e Cooperação – FEC – e os da AJALV (Abubacar, Júlio, Adramane, Luís e Vladimir), concluímos que foram elaborados na perspectiva do ensino de uma língua não materna e que, além disso, os conteúdos e as imagens espelham a realidade dos alunos. Todavia, os manuais que se usam no ensino público e na maioria escolas privadas do país continua a não ser mais do que uma listagem/programas de conteúdos do ensino de língua. A esse respeito, apontamos que é urgente criar e adequar os manuais ao interesse dos alunos, com base na realidade sociocultural e no multiculturalismo etnolinguístico do povo deste país.

Palavras-chave: Guiné-Bissau, processo de ensino-aprendizagem, português, manuais escolares

Abstract

This dissertation is based on the analysis of the use of manuals in the teaching and learning of Portuguese in Guinea-Bissau as a Non-Mother Tongue/Second Language, as well as on the application and the use of materials to teach non-native speaking students. Based on this analysis, we conclude that the materials being used in the teaching and learning of Portuguese language in Guinea Bissau are inadequate for the Guinean socio-educational context (multilingual/multiethnic culture). We also found that the qualification level of Portuguese teachers has been questioned, and, in addition, there is a lack of solid training for them to meet basic requirements. These factors contribute to students' failure at school. With this research, we intend to contribute to overcome this situation by drawing the attention of the educational authorities of our country about the inadequacy of Portuguese materials to the interesting learning, due to the multicultural and sociolinguistic diversities of the students. For this reason, we listened to the teachers, and analyzed their work, starting from the materials/manuals they use in the teaching of Portuguese. In this assessment, we conclude that the manuals produced by Foundation Faith and Cooperation (FEC) and AJALV (Abubacar, Júlio, Adramane, Luís and Vladimir), were prepared from the perspective of teaching a non-mother tongue, since the contents and images reflect the reality of students. However, the manuals that are used in public education and in most private schools in the country continue to be based on content for teaching Portuguese as a first language (traditional and structuralist). In this regard, it is urgent to create and adapt the manuals to the students' interests based on the sociocultural reality and ethnolinguistic multiculturalism of these people.

Keywords: Guinea-Bissau; teaching-learning process, Portuguese language, school manuals

Resumo na kriol

Es dicertason basia na analis di manualis ku ta usado na ensinu di portuguis na Guiné-Bissau, suma língua ku bu ka mama/bu segundu língua i purkura sibi kuma ki es matrialis ta usado na ensino di portuguis pa alunos ku ta papia es língua mas eka mamal. Na es analis, no tchiga konkluson di kuma es matrialis ka sta adekuado pa contexto social suma di escola (manga di cultura, manga di língua suma manga di rasa) na Guiné-Bissau. Tambi, no tene prova kuma djintis ta duvida ku nível di pursoris di portuguis, inotado kuma eka tene bom formason pa pudi kuruspundi ku ke ku ta exigido. Es kusas contribui pa alunos ka tene suceso na escola. Ku es piskisa, no misti contribui pa tchoma atenson di otordadis de escola di no país sobri falta di matrialis di portuguis tambu ikata kuruspundi ku kil ku sedu realidade, pa interesi di alunos, es dificuldades ta odjadu pa bia di manga di cultura i manga di línguas di escolerus. Pa es motibu, no analisa opinions di pursoris sobri sé tarbadjos, ndé ku no djubi matrialis/manuais ke ta usa pa ensina portuguis. Dipus, no analisa manuais ku fasidu pa Fundação Fé e Cooperação – FEC suma tambu kilis di AJALV (Abubacar, Júlio, Adramane, Luís ku Vladimir), no konklui kuma es matrialis fasidu pa ensina um língua ku alunos ka mama, fora des, si kontiudos ku imagens ta mostra realidadi di escoleros. Mas, manuais ku ta usado na escolas de stado suma na manga di escolas privados di no país e kontinua sedu kilis ndé ku eta puis son lista/purgrama di kontiudos pa ensina língua. Pa bia des, no fala kuma i urgenti pa cria manuais suma tambu pa i sedu manuais ku na sedu di interesi di alunos, pa i sedu kil ku na basia na realidade di sociedadadi suma na cultura i pabai di manga di rasa ku manga di língua di pubis des país.

Palabras ku mas importante: Guiné-Bissau, ensino-aprendizagem, português, manuais escolares

Agradecimentos

A Deus altíssimo todo-poderoso, pela vida que me concedeu e saúde ao longo desse percurso acadêmico para tirar grau de mestre. Foi tão duro, difícil e triste, pela situação de perda de vidas de quatro familiares, num espaço de quatro meses, em 2020. Porém, o soberano não me deixou baixar a cabeça.

À minha querida e amada mãe, Mariama Tchala, apesar de ser uma mulher analfabeta, desde tenra idade, nunca deixou de me orientar para seguir esse percurso acadêmico. Mãe, sei que não consigo recompensar o seu reconhecido esforço para que hoje eu torne um homem social e para servir as sociedades, mas Deus vai concedê-la o merecido pelo seu papel enquanto mulher que faz de todo mundo seu filho.

À minha prima Binta Lopes, que, infelizmente, já não se encontra no mundo dos vivos, pessoa que me hospedou quando vim para Portugal a fim de prosseguir para os meus estudos. Que o Soberano a tenha na sua glória!

Seria eu ingrato, claro, se não tivesse destacado os meus especiais agradecimentos à minha estimada Professora Margarita Maria Correia Ferreira, pela motivação, carinho, apoio e orientações que me tem dado desde o meu ingresso no curso, que prosseguiu até à elaboração da presente dissertação. Não tenho dúvidas que ainda vai continuar a instruir e orientar-me. Que Deus a proteja e que a abençoe por toda a sua vida e a sua família!

A todos os meus professores do curso, pelas orientações, ensinamentos e motivações ao longo das nossas aulas, para hoje tornar-me mestre e ter ferramentas para contribuir para edificar a sociedade.

Aos meus colegas da turma, pela partilha académica e outras experiências de vida, e ao Vinicius G. Alves, sobretudo.

À Fundação Calouste Gulbenkian, pela bolsa de três meses que me atribuiu, bolsa essa que me deu um impulso financeiro para poder pagar propinas e despesas pessoais.

A todos os meus familiares, pela partilha de ideias, motivações e encorajamento, sobretudo nos momentos mais difíceis da minha vida.

A todos, o meu muito obrigado!

Dedicatória

À minha estimada filha, Wildiana Abubacar Mendes, que ao longo desses anos não pode estar ao meu lado para receber a educação do seu pai e sentir-se protegida como qualquer criança gosta e quer. Lamento essa distância. Todavia, filha, saiba que o teu pai está metido e determinado nessa luta para melhor te servir.

Aos meus estimados irmãos, Umaro Mendes e Sabina Mendes, irmãos amigos, confidentes com as quais partilhava tudo, que, infelizmente, hoje não podem assistir e testemunhar o almejado momento de me verem tirar grau de mestre. Dou graças a Deus por todos os vossos conselhos, que me tornaram homem. Que o Soberano vos tenha na sua glória e espero que um dia voltaremos a encontrar!

Índice

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Resumo na kriol.....	v
Agradecimentos.....	vi
Dedicatória.....	vii
Índice.....	8
Lista de siglas, abreviaturas e convenções usadas.....	10
1. Introdução.....	11
1.1. Justificativa.....	12
1.2. Objetivos.....	13
1.3. Perguntas de pesquisa.....	14
1.4. Metodologia.....	16
1.5. Estrutura da dissertação.....	16
2. Pesquisa bibliográfica e documental.....	18
2.1. Revisão de literatura.....	18
2.1.1. PLM, PLNM, PL2, PLE.....	18
2.1.2. A língua como objeto de estudo e como veículo de conhecimento.....	21
2.1.3. A importância dos manuais no ensino de língua portuguesa.....	23
2.2. Retrato do ensino de português na Guiné-Bissau.....	25
2.2.1. Enquadramento histórico do país.....	25
2.2.2. A situação linguística.....	29
2.2.3. A implantação da língua portuguesa.....	32
2.2.4. Repercussões para o ensino.....	36
2.2.5. Avaliação/afecção.....	49
2.2.6. As condições de funcionamento das escolas – infraestruturas e equipamentos ..	52
2.2.7. Formação dos professores - recursos disponíveis; formação inicial e formação contínua.....	57
3. Pesquisa empírica.....	68
3.1. Entrevistas aos professores.....	68
3.3.1. Alguns aspetos de metodologia.....	68
3.3.2. As respostas obtidas.....	70
3.2. Análise dos manuais.....	76
3.2.1. A identidade cultural guineense e os manuais escolares.....	76

3.2.2. Questões de metodologia de ensino	85
3.2.3. Análise dos manuais disponíveis	88
4. Conclusão e sugestões de ação urgente	111
5. Bibliografia	113
6. Anexos	121
6.1. Entrevista aos professores – perguntas e respostas obtidas	121
6.2. Conteúdos dos manuais AJALV	140
6.3. Conteúdos dos manuais FEC	148

Lista de siglas, abreviaturas e convenções usadas

AJALV – Abubacar, Júlio, Adramane, Luís, Vladimir (grupo de professores)

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

GB – Guiné-Bissau

FEC – Fundação Fé e Cooperação

INDE – Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação

LP – Língua Portuguesa

MEN – Ministério da Educação Nacional

PAIGC – Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PL2 – Português como língua segunda

PLE – Português como língua estrangeira

PLE/S – Português como língua estrangeira ou segunda

PLNM – Português como língua não materna

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuAREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

1. Introdução

A Guiné-Bissau é um dos nove países que constituem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), por ter escolhido esta língua como a sua língua oficial, no momento da independência. No entanto, apesar do seu estatuto de oficialidade, o português está longe de ser uma língua materna ou até de uso corrente na comunidade, assumindo um estatuto que pode variar entre o de língua segunda e, nalguns casos, até de língua estrangeira. Muitos habitantes da Guiné-Bissau contactam pela primeira vez com o português quando chegam à escola, mas esta não tem sido capaz de responder aos desafios colocados por esta situação, a vários níveis, tais como os da formação de professores, de definição de documentos orientadores e metodologias adequadas ou da produção de materiais de ensino adequados.

A presente pesquisa sobre o uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau pretende questionar a adequação de aplicação desses manuais ao contexto socioeducativo e cultural, às abordagens metodológicas adequadas e à realidade dos alunos/aprendentes. Certamente, se isso tivesse sido uma preocupação dos responsáveis políticos desse país, não se verificariam dificuldades que os professores enfrentam todos os dias na execução das suas tarefas, nem os alunos se sentiriam incapazes de assimilar os conteúdos disponibilizados para eles.

O interesse desse estudo é oferecer aos profissionais da educação e aos professores de português da Guiné-Bissau conhecimento sobre a importância da adequação dos manuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa à realidade dos alunos nas escolas e no país. Esta pesquisa visa desenvolver um estudo na área da educação (uso de manuais), acreditando que ele contribuirá para as reflexões dos professores sobre a abordagem dos conteúdos e a aplicabilidade das metodologias. De referir que este assunto tem sido pouco explorado. Aliás, se tal tivesse acontecido, há muito já se teriam adequado os manuais de ensino-aprendizagem de português à realidade dos alunos da Guiné-Bissau.

1.1. Justificativa

O presente trabalho apresenta uma pesquisa que identifica e analisa o uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau, tipos de reflexões desenvolvidas durante o processo de avaliação e produção desses materiais didáticos elaborados pela Fundação Fé e Cooperação (FEC) e por AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa, do qual fazemos parte ativa. Manuais produzidos para o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, ministrado por AJALV. A produção desses manuais teve colaboração de Abdelaziz Vera Cruz, mestre em Didática de Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, pela Universidade do Porto; Luís António Blak, mestre na Educação, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Lamine Sonco, mestre na Alfabetização e Educação Não Formal dos Adultos, pela Universidade do Porto; e Eduardo Badjebo, Licenciado em Literatura e Cultura Portuguesa (ensino do português), pela Escola Normal Superior Tchico Té, Bissau – Guiné-Bissau.

A realização desta pesquisa fundamenta-se na verificação de uso de materiais (manuais) que não são adequados à realidade e ao contexto escolar dos alunos guineenses, refletindo-se sobre o que se verifica nas aulas do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, curso ministrado por AJALV, em comparação com o que acontece nas salas de aulas das escolas públicas e privadas desse país.

Um grupo de professores guineenses de língua portuguesa, denominado por AJALV (Abubacar, Júlio, Adramane, Luís, Vladimir), através do curso de aperfeiçoamento nessa língua, criou manuais do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a fim de adequá-los à realidade dos alunos e ao contexto da sua vivência. Os manuais correspondentes aos níveis A1, A2 e B1, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), em harmonia com o Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuAREPE), concebidos na perspectiva de desenvolver diferentes componentes comunicativas (linguística, sociolinguística e pragmática), tomando como base da sua produção o próprio contexto social, cultural e histórico do público-alvo, constituem propostas para minimizar dificuldades no ensino-aprendizagem guineense. Portanto, a aplicação desses materiais deve ter em consideração a interação entre os estudantes como a essência da metodologia da abordagem comunicativa e preocupar-se em trazer sempre a experiência pessoal do estudante ao contexto de sala de aula (AJALV, 2019 – 2020).

Espera-se, através desta pesquisa, que os resultados venham apresentar ação colaborativa de todos os intervenientes na área da educação e provocar uma reflexão aos

professores sobre os manuais que tinham sido aplicados e quais deverão ser aplicados nas salas de aulas para o ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM), Português Língua Estrangeira (PLE) ou Língua Segunda (PL2), que o mundo atual nos impõe. Por outro lado, é preciso evidenciar a importância de criação de um centro de formação dos professores de português, para bacharel e licenciatura. Com formação desses professores, por meio de diálogo/debates temáticos, procurar-se-ia refletir criticamente sobre a inadequação dos manuais do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e causa de insucesso escolar.

Em suma, a presente pesquisa ressalta a importância de promoção e divulgação de língua portuguesa, através de uma política de elaboração de manuais adequados, a fim de poderem facilitar a tarefa dos professores e permitir aos alunos compreenderem e aprenderem com maior facilidade.

1.2. Objetivos

Com a realização desta investigação, pretendemos alcançar o seguinte objetivo:

- Analisar e avaliar o uso de manuais de ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau.

Materializando o objetivo geral, alinhamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar uma proposta de criação de manuais específicos em curso para o ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau, como os que estão a ser aplicados para o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, por AJALV;
- b) Adquirir conhecimentos que fundamentem, do ponto de vista teórico e metodológico, o trabalho em curso;
- c) Definir um conjunto de critérios para avaliação dos manuais já existentes;
- d) Definir critérios a seguir na construção de novos manuais.

O currículo escolar tem de se adaptar à realidade e ao contexto de qualquer aluno/aprendente de uma Língua Estrangeira/Segunda, por forma a dar oportunidades para os alunos poderem assimilar os conteúdos e desenvolver as suas habilidades e competências linguísticas, isto é, serem autónomos nos seus próprios estudos e percurso académico. Também, é importante sublinhar/saber que toda aula de qualquer disciplina é uma aula de língua, seja ela em português ou em outra língua, da mesma maneira que as aulas de língua são aulas onde os conteúdos das outras disciplinas podem ser incorporados para proporcionar oportunidades comunicativas na segunda língua.

Para poder desenvolver um estudo sobre a matéria em causa (manuais de ensino-aprendizagem) no ensino de português, teremos, enquanto professores, de rever os manuais que se aplicam para esse processo de ensino, no contexto guineense. Ainda, o presente estudo visa elaborar novos manuais com base nos interesses e dificuldades apresentados pelos alunos/aprendentes, adequá-los à realidade cultural, social e considerar as diversidades linguísticas desses.

1.3. Perguntas de pesquisa

Segundo Anivaldo Chagas (s.d., p. 3), construir um bom questionário depende não só do conhecimento de técnicas, mas principalmente da experiência do pesquisador. Contudo, para esse autor, seguir um método de elaboração é sem dúvida essencial, pois identifica as etapas básicas envolvidas na construção de um instrumento eficaz. De acordo com Moysés e Moori (2007, p. 02):

A construção de questionários não é considerada uma tarefa fácil. Além disso, não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, mas sim recomendações de diversos autores com relação a essa importante etapa do processo de coleta de dados. O sucesso dessa etapa da pesquisa é fundamental para que a que os dados coletados atendam às necessidades do processo de análise. [...]. Os questionários geralmente são utilizados para a obtenção de grandes quantidades de dados, geralmente para análises qualitativas.

Para podermos perceber melhor os objetivos que pretendemos concretizar com o nosso trabalho de pesquisa, tivemos de levantar umas questões para nós mesmo respondê-las e conseguirmo-nos orientar para realização dessa investigação.

a) Qual é a situação nas escolas da Guiné-Bissau relativamente aos manuais?

Quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau, no nosso caso enquanto professores do secundário numa das maiores escolas públicas do país, na capital Bissau, assim como no maior Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, ministrado por AJALV, que nós coordenamos, não teria melhor resposta do que a seguinte: os manuais, como suporte do ensino-aprendizagem, é sabido que foram acompanhando a evolução das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, embora em PLE ou PL2 predominem ainda os manuais de pendor bastante estruturalista e com

uma maior centragem nos conteúdos gramaticais descontextualizados, sobrevalorizando o sistema formal da língua-alvo e deixando um pouco à margem o aspeto funcional e comunicativo.

b) Será que os manuais existentes se adequam aos programas?

Responder a essa questão elaborada por nós mesmo, até nos parece paradoxal e/ou irónico, claro. Isto porque, com todas as reformas no sistema educativo guineense, para além de não haver uniformização dos programas nas escolas públicas, verifica-se que, na mesma escola, professores do mesmo nível lecionam conteúdos diferentes. Quando assim acontece, um ou outro professor, por iniciativa própria, elabora o seu próprio manual, com base nos conteúdos que melhor domina e consegue transmitir com maior eficácia. Como o Ministério da Educação Nacional, através do Instituto Nacional pelo Desenvolvimento da Educação – INDE, responsável pela elaboração de programas didáticos, não produz manuais, torna-se mais do que evidente que os manuais existentes não se adequam às propostas dos programas (meras listagens de conteúdos avulsos, sem enquadramento nem indicações para a sua operacionalização) por eles disponibilizados. Sem dúvidas, os manuais existentes, além dos elaborados pela Sociedade AJALV e pela FEC, continuam a sobrevalorizar o tradicionalismo e o estruturalismo. Ou seja, continuam a ser os manuais do ensino do sistema formal da língua, ignorando a metodologia comunicativa.

c) Será que os manuais se adequam o público ao qual se destinam?

Como já havíamos afirmado no ponto anterior, não há uniformização dos programas. Essa asseveração nos permite compreender com maior lucidez que, neste contexto, é impossível que os manuais se adequem o público ao qual se destinam. Para que um manual possa adequar-se a um dado público, no caso da Guiné-Bissau, um país com grande diversidade cultural e linguística, ele deve espelhar essa realidade. Os manuais deveriam ser produzidos com base nessas diversidades, por exemplo, tendo em conta as diferentes regiões que compõem esse país. Contudo, não podemos esquecer que os que são produzidos pela Sociedade AJALV e os da FEC observam essas realidades.

1.4. Metodologia

A metodologia usada neste trabalho é constituída fundamentalmente por pesquisa bibliográfica, por um lado, entrevistas a professores e análise de manuais disponíveis, por outro. Esta segunda parte constitui a pesquisa empírica do trabalho.

De acordo com Hermes Zanella (2013, p. 19), em ciências, método é a maneira, é a forma que o cientista escolhe para ampliar o conhecimento sobre determinado objeto, facto ou fenómeno. É uma série de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir determinado conhecimento. Na mesma linha, para Gerhardt e Silveira (2009, p. 13), a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. Na mesma perspetiva, segundo Gil (2008, p. 27), para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Para esse autor, pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Nessa lógica, para realização da nossa investigação, recolhemos informações/dados quanto às experiências dos professores do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, ministrado por AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa, e de professores/formadores de algumas escolas de formação de professores, através de entrevistas, cujos dados são apresentados em 3.1. A recolha de informações através de entrevistas permite compreender a realidade e o contexto da vivência dos entrevistados.

Procedemos, ainda na pesquisa empírica, à análise de dois conjuntos de manuais disponíveis: os organizados por AJALV e os da Fundação Fé e Cooperação (FEC).¹ Os dados desta análise encontram-se em 3.2.

1.5. Estrutura da dissertação

Além da introdução (1.), conclusão (4.), bibliografia (5.) e anexos (6.), a presente dissertação está organizada em duas partes principais:

¹ Não foram incluídos neste trabalho os manuais produzidos por Luigi Scantamburlo para o ensino bilingue, por não ter sido possível ter acesso aos mesmos.

- da pesquisa bibliográfica e documental, correspondendo ao capítulo 2., na qual, além de se abordarem conceitos operativos relacionados com o ensino de línguas (2.1.), se procura esboçar o retrato possível da Guiné-Bissau, principalmente em termos das suas condições étnicas, culturais e socio linguísticas, capítulos e uma nota fina. Para melhor compreender como ela está estruturada e o que nela está descrito, sintetizamos toda a informação como está organizada (2.2.);

- a da pesquisa empírica, constituída, por seu turno, por das partes: a apresentação e análise da entrevista realizada a 10 professores guineenses (3.1.) e a análise de manuais disponíveis (3.2.).

As conclusões (4.) incluirão propostas de ação urgente.

2. Pesquisa bibliográfica e documental

O presente capítulo visa apresentar os dados recolhidos através da consulta de bibliografia científica e de documentação de natureza diversa. Encontra-se dividido em duas partes principais:

- revisão da literatura – na qual serão apresentados os conceitos operativos sobre o estatuto das línguas e o seu ensino;

- revisão documental – na qual, com base na recolha e análise de documentação diversa se procurará traçar o retrato possível do ensino do português na Guiné-Bissau.

2.1. Revisão de literatura

2.1.1. PLM, PLNM, PL2, PLE

Língua materna (LM) é a primeira língua que um indivíduo adquire, que lhe é transmitida pelas pessoas que a cuidam, isto é, refere-se à língua do meio em que a pessoa nasce e com que aprende a comunicar. A língua não materna (LNM) é distinta da língua materna, falada por falantes não nativos, pode ser língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE), dependendo do país, espaço e/ou do contexto. De acordo com Leiria (2004, p. 1), “o termo *LS* [língua segunda] deve ser aplicado para classificar a *aprendizagem e o uso* de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo *LE* [língua estrangeira] deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”. Seguindo a reformulação de Madeira (2017, p. 305-306),

“(...) quando falamos em *língua segunda*, estamos a referir-nos a um contexto de aprendizagem em que o falante não-nativo se encontra no seio de uma comunidade em que a língua é utilizada num grande número de situações de comunicação, tendo o falante, assim, oportunidade para participar em interações comunicativas quer com falantes nativos da língua quer com outros falantes não-nativos. No caso da *língua estrangeira*, por seu lado, o aprendente encontra-se num contexto em que a exposição à língua ocorre sobretudo em situações de aprendizagem formal, nas quais os conteúdos linguísticos lhe são apresentados sequencialmente e de forma estruturada.”

No caso em análise, português como língua segunda (PL2) é quando ele tem o estatuto de língua oficial do país, pois é uma das línguas usadas no ensino-aprendizagem, no processo educativo da Guiné-Bissau. O termo “segunda” não tem nada a ver com ordem de aquisição ou aprendizagem de línguas. Português como língua estrangeira (PLE) ocorre quando a língua não tem estatuto de língua oficial, nem língua da comunidade e, também, não é LM.

A nossa história de colonização, emigração, imigração e de relação com outros povos e culturas, afirma Isabel Leria (s.d.), “criou para a Língua Portuguesa uma diversidade de situações de contacto 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 Segunda (PL2) e Português Língua Estrangeira. Ainda de acordo com Cybelle Crane (2011, p. 2), “[...], língua materna como aquela que aprendemos no meio em que nascemos, aquela que temos como inata.” Língua estrangeira, vamos pensar como sendo a língua apreendida através do ensino formal e segunda língua como a segunda língua apreendida por um indivíduo subsequentemente a sua língua materna. Retomando Leiria (2004, p., 1):

A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. Ela tem determinadas características que a distinguem de outras variedades nacionais ou regionais da mesma língua, características essas que se refletirão no discurso de falante não-nativo. Assim, será diferente o produto de aprendizagem se o modelo for o Português Europeu, por exemplo de Lisboa ou do Porto, ou Português do Brasil do Rio de Janeiro ou de S. Luís do Maranhão.

Segundo Spinassé, diferenciando-a do conceito de LE, uma L2 é uma não-primeira-língua, que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contacto mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma L2 é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. Para melhor clarificar conceito de LM, L2 e LE, Sipinassé (2006, p. 6) afirma que a aquisição de uma L2 e a aquisição de uma LE se assemelham no facto de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da LM. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da L2 na cultura do falante.

Refletindo nas explicações acima destacadas pelos autores, no que se refere à nossa preocupação quanto ao PLM, PLNM, PL2, PLE – ensino de línguas no quadro do ensino público (os objetivos enunciados para o ensino público na GB), concluímos que todo o processo educativo ainda enfrenta sérios problemas, que resultam na não eficácia do trabalho dos professores e no insucesso escolar dos alunos. Afirmamos isso porque, por um lado, não se verifica ensino de línguas (crioula ou outras línguas maternas, dependendo do público-alvo e do contexto), para além do português; além disso, o português continua a ser ensinado na perspetiva de LM, apesar de provavelmente nenhum aprendiz o ter como língua materna, ser seu falante nativo. Também, nesse processo de ensinar português como língua materna, os materiais são provenientes de Portugal ou do Brasil. Nessa observação, Mendes & Pinto (2021, p. 10) considera que no sistema de língua portuguesa tem duas normas dos dois países atrás referidos:

Nós temos no sistema da língua portuguesa duas normas centrais, a portuguesa e a brasileira. Essas normas centrais, principalmente ao longo do século XX, dominaram todo o cenário, vamos dizer assim, de desenvolvimento da língua, quer seja do ponto de vista político, quer seja do ponto de vista prático de promoção e difusão da língua, porque os seus produtos é que estão no mercado. Essas duas normas, na verdade, sempre trabalharam num sistema de competição.

A nosso ver, comprova-se total incoerência dos objetivos enunciados para o ensino público na Guiné-Bissau. Afirmamos isso, sem equívocos, porque, se

contemplarmos o que está descrito na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo segundo (2.º), sobre Princípios Gerais, quarto ponto (4º), está delineado que “a educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralismo na sociedade”. Este facto, para nós, é algo apenas teórico. Além do mais, falando ainda dessa incoerência, no mesmo documento, no artigo décimo (10º), alínea “f”, quanto aos objetivos, afirma-se “ampliar as probabilidades de sucesso escolar da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística”.

2.1.2. A língua como objeto de estudo e como veículo de conhecimento

Debruçar-nos-emos sobre o processo de aquisição e/ou aprendizagem de uma língua que veicula um dado conhecimento, mas, antes, achamos que é pertinente mencionar a fraca preparação dos professores e dos pais/encarregados de educação dos alunos. Esses dois agentes são os primeiros responsáveis pela aprendizagem/aquisição deficiente de uma língua pelas crianças. Nos primeiros momentos de interação com as crianças, pais, sobretudo, não dispõem de *input* que facilite aos meninos terem domínio da oralidade e compreensão da língua portuguesa, pelo que as crianças, nos seus primeiros anos, logo ao ingressarem para o ensino formal, se deparam com sérias dificuldades em compreender a matéria, para além de inadequação de materiais do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Inês Sim-Sim (s.d., p. 1) afirma:

A linguagem é uma das grandes maravilhas do mundo natural. Possuir e conhecer uma língua é a quinta essência da nossa condição de humanos. Ao contrário dos outros animais, em poucos anos de vida, tornamo-nos falantes exímios da nossa língua materna. O processo é rápido, eficaz e universal e não carece de lições formais. Para que tal aconteça, apenas é necessário que a criança seja exposta a sons da fala e a situações de interação em que esses sons ocorram na convivência quotidiana com falantes. Dito de uma outra forma, que ouça falar e que fale com ela.

Para Costa *et al.* (2011, p. 6), são vários os trabalhos que se têm dedicado a esta questão e que encontram fatores explicativos em áreas tão diversas quanto a formação inicial e contínua dos docentes ou o papel dos exames. Um dos fatores comumente apontados como explicativo dos problemas no ensino-aprendizagem da gramática são as contradições existentes entre os próprios documentos orientadores (p. 6). Esse é o real

problema, na nossa visão, no processo socioeducativo na Guiné-Bissau, uma contradição entre materiais, gramáticas, por exemplo, que carecem dos conteúdos baseados no contexto dos alunos. Também, os próprios professores não estão habilitados para o ensino de metodologias do ensino de língua não materna. Assim sendo, pelo que constatamos, a língua portuguesa no contexto guineense como veículo de conhecimento, por ser a única, é uma das principais causas do insucesso e abandono escolar, mormente no ensino básico.

Na área de formação de professores sobre a sua educação linguística, Silva, M. C. V. (2013) levantando preocupação sobre modelo e nível de competência linguística de professores no processo da sua formação, descreve:

As conceções dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem, as competências desenvolvidas, o tipo de conteúdos programáticos abordados e o contexto de ensino/ aprendizagem que os enquadra constituem aspetos que condicionam as aprendizagens proporcionadas. Por considerarmos que o ensino/ aprendizagem não decorre num processo linear de transmissão de conhecimentos, mas antes envolve o aprendente num processo ativo de aprendizagem, julgámos oportuno questionar os estudantes, atores centrais deste processo, quanto ao tipo de formação que lhes foi proporcionada (p. 55).

Para efeitos de construção de conhecimento explícito, retomando Costa *et al.* (2011, p. 33), é fundamental que os alunos se habituem a que as hipóteses e regras que constroem não são válidas por si só ou apenas porque alguém as declarou (o professor, um livro, uma gramática...), mas sim porque são confirmadas quando testadas perante novos dados. Isto significa, para nós, que o aluno tem de construir, para além das instruções recebidas, o seu próprio conhecimento, ou seja, ser autónomo, saber identificar os problemas e ter soluções para a sua resolução. Todavia, compreendemos que a barreira/limitações tem a ver, por um lado, com a diversidade linguística e, por outro, a não contextualização do ensino-aprendizagem ao quotidiano dos aprendente (materiais, professores e metodologias). Cunha (2009, p. 1) assegura que, em alguns países da África (PALOP) há séculos que a Língua Portuguesa marca presença como língua oficial, portanto, língua de ensino e de socialização ao lado das suas línguas maternas. Nessa perspetiva, Cunha descreve entraves de insucesso escolar nos países de PALOP de seguinte maneira:

As metodologias utilizadas no ensino do Português Língua Segunda (PL2) em todos os países de Língua Oficial Portuguesa (LOP) têm sido objeto de debates,

nomeadamente em congressos por intelectuais das mais diferentes áreas de pesquisa e, não obstante, têm sido alvo de fortes censuras registadas em trabalhos de investigação. Entretanto, o que se verifica é que ainda essas metodologias que datam da época da introdução do ensino oficial na África Portuguesa, época colonial, ainda continuam a ser usadas, atualmente, nesses países [...] (p. 1).

Sendo uma realidade, sopesamos que não se podia esperar que os professores tivessem eficácia nas suas tarefas e que os alunos pudessem aprender com facilidade.

2.1.3. A importância dos manuais no ensino de língua portuguesa

Quando falamos da importância dos manuais no ensino de língua portuguesa, gostaríamos de centralizar a nossa observação e preocupação no uso desses materiais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau, sendo realidade que nós conhecemos melhor enquanto professores do ensino secundário e do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, ministrado por AJALV. A esse respeito, um manual, sendo um dos maiores instrumentos didáticos/pedagógicos, para o ensino-aprendizagem de português no referido país tem por importância não apenas estabelecer intercessão da cultura do povo português com a do guineense, uma vez língua de herança, mas também reportar a cultura e realidade deste último. Pois, se ainda se ensina a língua portuguesa nas salas de aulas na Guiné-Bissau como língua materna, torna-nos evidente que continua a aplicar o tradicionalismo e a norma padrão, para um falante não nativo. Para nós, a importância de um manual de português, caso da Guiné-Bissau, deveria, sim, levar em conta o próprio contexto dos discentes, mormente na comunicação oral, que precede a escrita. Segundo Isabelle Marques e Isabel Sebastião (s.d.):

A confrontação entre a norma padrão e as diferentes normas de realização colocam numerosas questões. Trata-se de saber que tipo de português ensinar, que tipo de tolerância com outras normas tem de haver e, relativamente à variação sociolinguística, que lugar dar às variedades orais em relação à escrita e que lugar dar às variedades não literárias da escrita.

Na nossa apreciação, claro, se um manual de ensino-aprendizagem de português carecer de conteúdos que visam proporcionar uma aprendizagem eficaz, partindo do público-alvo, por mais competente que o professor possa ser, não terá facilidade na abordagem e interpretação desses conteúdos. Daí, sendo este profissional responsável

pelo aproveitamento dos alunos, na nossa opinião, para o permitir a não confrontar grandes dificuldades, é fundamental que um manual observe toda realidade dos aprendentes. Para Ana Lobo (2013, p. 8):

O manual escolar assume funções ao nível do aluno, direcionadas para as aprendizagens escolares, como é o caso da transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e competências de aprendizagens destinadas ao aluno. [...]. O papel do manual escolar é interpretado tendo em conta a sua ação pedagógica, nível informativo, de estruturação e organização quanto à sua estruturação de aprendizagem encaminhada ao aluno.

E, nós, enquanto docentes de língua portuguesa, temos andado preocupados por constatar que os “programas” ou listagem de conteúdos, sem nos exagerar, a não corresponderem aos “manuais”, quiçá, existentes nas escolas públicas da Guiné-Bissau. Porque, quando esses materiais nos apresentam, para além de conteúdos não adequados aos alunos, ilustrações e promoções da cidadania sociocultural e da diversidade linguística distantes desses, a progressão torna-se mais complicada. De acordo com Maria Martins (2012, p. 37), a promoção de uma cidadania adequada à atual sociedade passa obrigatoriamente pela adequação do ensino da língua portuguesa às suas exigências.

Todas as razões invocadas por nós e pela autora supracitada, sendo uma realidade que ainda se vive na Guiné-Bissau, de não preparar os cidadãos com base na sua realidade, pois sendo o português a única língua do ensino-aprendizagem, as dificuldades de compreensão da matéria continuam a ser as mesmas, uma vez que os manuais não espelham o contexto de vivência dos alunos. Para Mariana Pinto (s.d., p. 01), O manual apresenta-se, em consequência, fortemente condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula. Ora, para nós, quando um manual de português para o ensino dessa língua na Guiné-Bissau carece dos elementos invocados pela autora, torna-nos evidente que a sociedade ainda vai enfrentar sérios de problemas, quer nas instituições públicas e privadas desse país, sobretudo no que se refere à uma boa administração que visa progresso e desenvolvimento.

2.2. Retrato do ensino de português na Guiné-Bissau

Neste apartado, pretendemos esboçar um retrato da Guiné-Bissau e do ensino praticado no país, como forma de contextualizar e melhor dar a entender a situação.



Bandeira Nacional



Brasão de armas

2.2.1. Enquadramento histórico do país

A Guiné-Bissau, oficialmente República da Guiné-Bissau, de acordo com a nossa pesquisa, é um país da África Ocidental que faz fronteira com o Senegal ao norte, Guiné ao sul e ao leste e com o Oceano Atlântico a Oeste. O território guineense abrange 36,125 quilómetros quadrados de área, com uma população estimada de 1,6 milhão de pessoas. O país partilha a fronteira internacional com dois países saídos da Administração Colonial Francesa, na década de 1960: a norte, com a República do Senegal, e a Leste e Sul com a República da Guiné, dita Guiné-Conacri.

As principais religiões praticadas são as tradicionais africanas e o islamismo; há uma minoria cristã (principalmente católica romana).

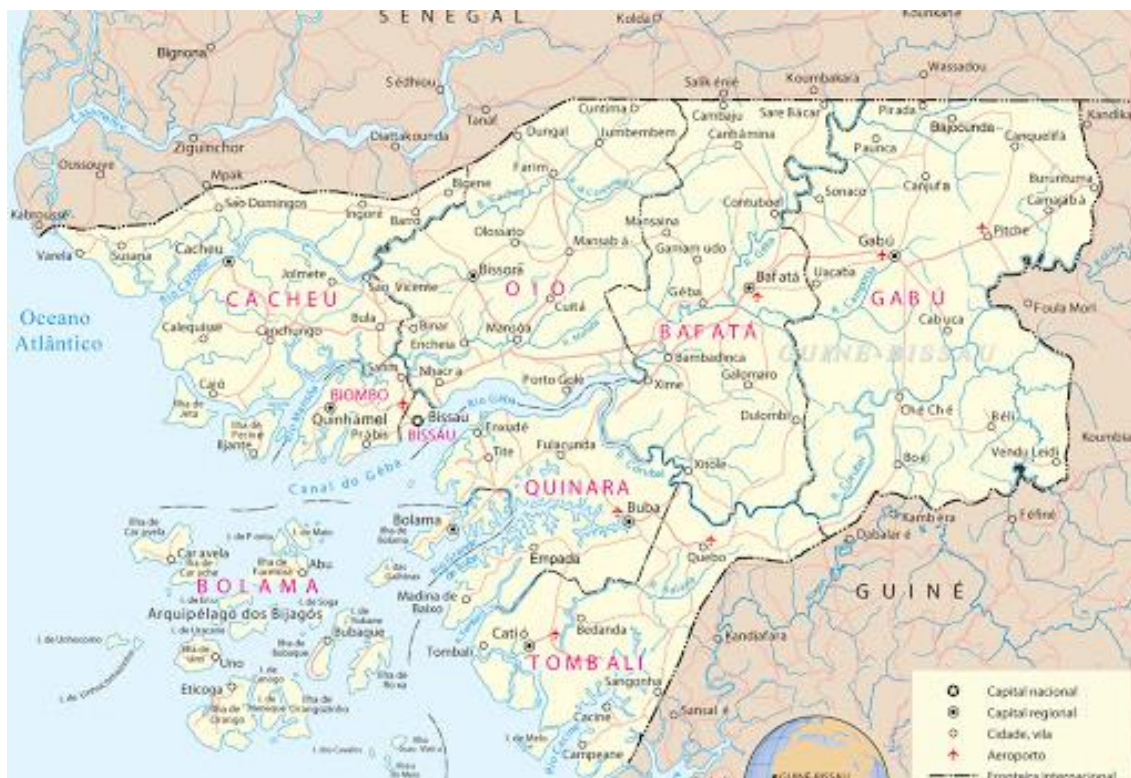


Figura 1: Mapa da Guiné-Bissau

(Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau#Geografia%2>)

A Guiné-Bissau fazia parte do Reino de Gabu, bem como parte do Império do Mali. Partes deste reino persistiram até o século XVIII, enquanto algumas outras estavam sob domínio do Império Português desde o século XVI. No século XIX, a região foi colonizada e passou a ser referida Guiné Portuguesa. Após a independência, declarada em 1973 e reconhecida em 1974, o nome da capital, Bissau, foi adicionado ao nome do país, para evitar confusão com a Guiné (a antiga Guiné Francesa) e a Guiné Equatorial (antiga Guiné Espanhola). Segundo Inchinose (p. 150), é difícil distinguir, na Guiné-Bissau, entre a terra, por um lado, e o mar e os lagos, por outro; daí, o autor afirmar que a área da superfície habitável torna-se, como é lógico, ainda mais limitada. Na mesma abordagem, esse autor assevera que tampouco se pode esquecer que a linha costeira do Oceano Atlântico totaliza cerca de 350 km. Na mesma descrição, Inchinose assegura que as elevadas temperaturas e humidade médias anuais tornavam, na época colonial, a chamada Guiné Portuguesa um “cemitério” de brancos para os portugueses. A Guiné-Bissau foi a primeira colónia portuguesa no continente africano a ter a independência reconhecida por Portugal. Esse país tem um histórico de instabilidade política desde a sua

² Consultado a 19 de outubro de 2021.

independência e nenhum presidente eleito conseguiu completar com sucesso um mandato completo de cinco anos, exceto José Mário Vaz (2014-2020). Comprovando a afirmação atrás referida e seguindo Inchinose (p. 148) declarou, que passados mais de 40 anos desde a independência, este país, infelizmente, contrariando as esperanças depositadas naquela altura pela população local e pela comunidade internacional, tem poucos motivos para festejar, sem reservas, a data da independência.

O produto interno bruto (PIB) *per capita* do país é um dos mais baixos do mundo. A Guiné-Bissau é membro da União Africana, Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental, Organização para a Cooperação Islâmica, União Latina, Comunidade de Países de Língua Portuguesa, Francofonia e da Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul.³

A história da Guiné-Bissau como nação africana remonta a períodos muito anteriores aos Descobrimentos Portugueses. As origens da Guiné-Bissau não são conhecidas devido, em grande parte, à falta de pesquisa arqueológica. Os primeiros habitantes da região foram os Felupes ou Diolas, Manjacos, Mancanhas, Balantas, Papéis e Nalus. De acordo com essa asseveração, um dos primeiros influenciadores da Guiné foi o Império de Mali, fundado no século XIII, que se desenvolveu desde o interior até à costa da África Ocidental. Um dos reinos desse país, Gabu, expandiu-se até alcançar o estatuto de império, pois veio a influenciar politicamente as regiões que faziam fronteira com o Senegal, Gâmbia e Guiné-Conacri. Considera-se que, devido a situação geográfica costeira, no processo de tráfico de escravos e às influências da presença portuguesa desde meados do século XV, a Guiné-Bissau também estabeleceu contactos com Cabo Verde.

Se, por um lado, afirma-se que os portugueses teriam chegado à Guiné-Bissau em 1444, por outro, assegura-se que os navegadores portugueses chegaram à região em 1446 e logo se estabeleceram em pequenas zonas alugadas aos vários reinos, que designaram por Rios da Guiné e de Cabo Verde.⁴

³ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau> Consultado a 18 de outubro de 2021.

⁴ https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Guin%C3%A9-Bissau – Consultado a 18 de outubro de 2021.

Em 1956, Amílcar Cabral (1924-1973) liderou a fundação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que, no início da década de 1960, iniciou a luta armada contra o regime colonial. Cabral foi assassinado em 1973, em Conacri, num atentado que o PAIGC atribuiu aos serviços secretos portugueses, mas que, na verdade, foi perpetrado por um grupo de guineenses do próprio partido, que acusava Cabral de estar dominado pela elite de origem cabo-verdiana.

Apesar da morte do líder, Amílcar Cabral, a luta para a independência da Guiné e Cabo Verde prosseguiu e o PAIGC declarou unilateralmente a independência da Guiné-Bissau em 24 de setembro de 1973, em Madina de Boé, concretamente na vila de Lugadjol.

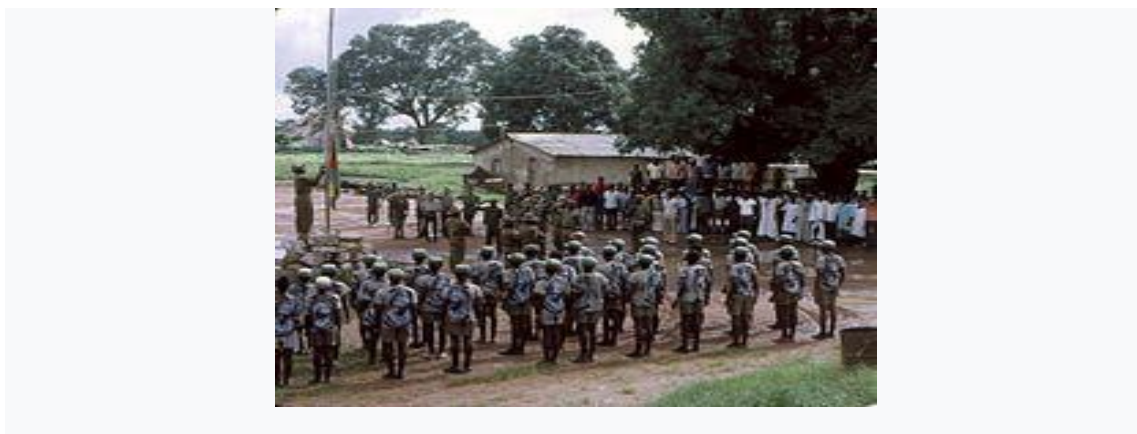


Figura 2 - Foto dos tropas do PAIGC

Na figura 2, vemos que os soldados do PAIGC hastearam a bandeira da Guiné-Bissau, em 1973, depois da declaração unilateral da independência pelo referido partido que conduziu a guerra, denegando a denominação da colónia portuguesa de (Guiné Portuguesa).

Nos meses que se seguiram, o ato foi reconhecido por vários países, sobretudo comunistas e africanos. Todavia, Portugal só reconheceu a independência da Guiné-Bissau em 10 de setembro de 1974, após a Revolução dos Cravos.⁵

⁵ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau#Geografia> – Consultado a 19 de outubro de 2021.

2.2.2. A situação linguística

A Guiné-Bissau tem cerca de 30 grupos étnicos que compõem esse povo, pois cada um desses grupos tem a sua própria língua, além da língua crioula, que é veicular entre as etnias, e o português, língua oficial, de alfabetização e da administração pública. Devido ao processo de emigração e a alguns fatores sociais e religiosos (islamização, por exemplo), sobretudo para as etnias que já eram minoritárias, algumas estão a desaparecer, como é o caso dos Beafadas, Padjadincas, Banhus, Baiotes, Nalus, entre outras. Observemos o que afirmou Djaló:

Estes grupos étnicos são: os Baiotes, os Balantas, os Banhuns, os Bijagós, os Brames ou Mancanhas, os Cassangas, os Felupes, os Fulas, os Mandigas, os Manjacos, os Nalus e os Papeis. Existem outras pequenas minorias étnicas sem significado democrático ou em viés de extinção enquanto grupo étnico distinto. Verificam-se, entre outros: os Bagas, os Bambaras, os Conháguis, os Jacancas, os Jaloncas, os Landumas, os Padjadincas, os Quissincas, os Saracolés e os Sossos (DJALÓ, 2013, p. 21).

Por seu turno, nos censos de 2009⁶ – Guiné-Bissau (2009, p. 15) – afirma-se:

Não existem consensos sobre o número real de grupos étnicos existentes no país. As informações variam de acordo com as fontes e oscilam entre catorze a trinta grupos.

Cada grupo étnico possui a sua língua materna (dialecto) e matizes culturais próprios, entre as quais, Fulas, Balantas, Mandingas, Papéis e Manjacos, que são as mais importantes do ponto de vista demográfico, ao lado de importantes minorias culturais como Beafadas, Mancanhas, Bijagós, Felupes, Mansoancas, Balanta Manes, Nalús, Saracolés e Sossos.

No quadro abaixo, apresentamos algumas das línguas africanas mais faladas na Guiné-Bissau.

Nome	Local onde é falada	Nome alternativo
-------------	----------------------------	-------------------------

⁶ Agradeço a Paulo Feytor Pinto o ter-me fornecido esta fonte.

Balanta	No país	Balanta-Kentohe, Balant, Balante, Balanda, Ballante, Bellante, Bulanda, Brassa, Alante e Frase. Dialeto: Fora, Kantohe (Kentohe, Queutohe), Naga e Mane.
Fula (<i>pulaar</i>)	Centro Norte e Nordeste do país	Fulfulde-Pulaar, Pulaar Fulfulde, Peul e Peulh. Dialeto: Fulacunda (Fulakunda, Fulkunda, Fula Preto e Fula Forro).
Manjaco	Metade falam o dialeto central, 25% falam dialetos que são inerentemente inteligíveis com o primeiro	Mandjaque, Manjaca, Manjaco, Manjiak, Mandyak, Manjaku, Manjack, Ndyak, Mendyako e Kanyop. Dialeto: Bok (Babok, Sarar, Teixeira Pinto e Tsaam), Likes-Utsia (Baraa e Kalkus), Cur. (Churu), Lund, Yu (Pecixe, Siis e Pulhilh)
Mandinga (<i>mandinka</i>)	Centro-Norte, Centro e Nordeste	<i>Mandinka</i> , Mandingue, Mandingo, Mandingue e Manding.
Papel (ou pepel)	No país	Papel, Papei, Moium e Oium
Mancanha (<i>Mankanya</i>)	No país	Mankanha, Mancanha, Mancangne, Mancang e Bola. Dialeto: Burama (Bulama, Buram e Brame), e Shadal (Sadar)
Bayot	Noroeste do país	Bayote, Baiot e Bayotte
Biafada	Sul Central, Norte de Nalu	Beafada, Bafar, Bidyola, Bedfola, Dfola e Fada
Kasanga	Sobrevive perto de Felupe, a Noroeste, numa área de fronteira escassamente povoada	Cassanga, Kassanga, I-Hadja e Haal
Bidyogo	Roxa e Ilhas Bijagós	Bijago, Bijogo, Bijougot, Budjago, Bugago e Bijuga

Basari	Nordeste do país	Onian, Ayan, Biyan, Wo e Bassari
Ejamat	No país	Ediamat, Fulup, Feloup, Felup, Felupe, Floup e Flup
Badjara	Curva Nordeste do país	Badyara, Badian, Badyaranke, Pajade, Pajadinca, Pajadinka, Gola e Bigola
Mansoanka	No país	Mansoanca, Maswanka, Sua, Kunant e Kunante
Nalu	Sudoeste, perto da costa	Nalou
Soninke	No país	Sarakole e Marka. Dialectos: Azer (Adjer, Aser, Ajer, Masiin e Taghdansh)
Kobiana	No país	

Tabela 1. Algumas línguas faladas na Guiné-Bissau.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_da_Guin%C3%A9-Bissau⁷

Apesar de a Guiné-Bissau ser membro de pleno direito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma baixa percentagem da população tem o português como língua materna. Atualmente, partindo dos dados vulgarmente conhecidos sobre a realidade linguística da Guiné-Bissau, apenas 15% da população fala português como segunda língua, tendo este sido estabelecido como língua oficial durante o período colonial e que prevalece até aos dias de hoje. A grande maioria da população (90,4%) fala *kriol*, uma língua crioula baseada no português, enquanto os restantes habitantes falam uma variedade de línguas africanas nativas (línguas étnicas). Para Embaló (s. d.), o português é língua do ensino-aprendizagem, essa situação continua a ser um dos problemas que afetam negativamente o sistema educativo, por não ser língua materna de quase toda a população guineense:

Tal como aconteceu com as demais ex-colónias portuguesas, a Guiné-Bissau tem como língua oficial o português, que é também a língua de

⁷ Consultado a 18 de outubro de 2021. O uso da Wikipédia como fonte de informação neste capítulo, que assumimos como pouco adequada, deve-se à escassez, frequentemente ausência total, de informação recente disponível sobre o país.

ensino, de cultura e de comunicação em fóruns internacionais onde ela é utilizada. Língua materna de uma insignificante percentagem da população, o português não é a língua de comunicação nacional, na medida em que apenas cerca de 13% dos guineenses a falam, incluindo os que a têm como língua segunda, terceira ou até mesmo quarta para a maior parte dos guineenses (Embaló, s. d.).

Segundo Scantamburlo (2013, p. 35), face às dificuldades da língua portuguesa, em assumir o papel de língua de comunicação interétnica e à improbabilidade de uma das línguas étnicas preencher esse vazio, até agora o Crioulo Guineense tem demonstrado a potencialidade de cumprir esta função.

A língua franca é o crioulo guineense. É através dele que os diferentes grupos étnicos que compõem a população guineense se comunicam, o que lhe conferiu o estatuto de língua da unidade nacional, ou simplesmente de língua nacional. É a língua guineense que mais locutores tem. Segundo os dados do recenseamento de 1979, 15% da população tinha o crioulo como primeira língua e 44,3% como língua segunda. Apesar de não ser língua oficial, o kriol é a língua do quotidiano e da rua, sendo correntemente utilizado nas instituições públicas, em muitos discursos oficiais e até nos debates da própria Assembleia Nacional (Embaló, s. d.).

2.2.3. A implantação da língua portuguesa

A língua portuguesa foi implantada como língua oficial (língua do ensino-aprendizagem e da Administração Pública), na Guiné-Bissau, após a independência. Essa oficialização de Língua Portuguesa foi marcada através da Lei nº 1/1973, de 24 de setembro do mesmo ano – “Vigência da lei portuguesa” - pelo Boletim Oficial nº1, sábado, de 4 de janeiro de 1975, p. 7.

O decreto nº 7/2007, de 12 de novembro, no seu artigo 2.º, instituiu a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa nas sessões dos órgãos da soberania e do Estado nas suas estruturas, nomeadamente:

- a) Do Conselho do Estado;
- b) Da mesa da Assembleia Nacional Popular;
- c) Do Conselho de Ministros;

- d) De todos os órgãos do Poder Judicial, incluindo sessões de audiência de julgamento;
- e) Das comissões Especializadas Permanentes da ANP.

Ainda, no mesmo decreto-lei, foi alargado o uso obrigatório da língua portuguesa para todos os ministérios, instituições e serviços públicos. Por outro lado, o documento impõe o uso obrigatório dessa mesma língua nas salas de aulas e nos recintos escolares; pelos professores dentro e fora de salas de aulas, assim como nos órgãos de comunicação social. Esse facto, porém, não se verifica. Nas escolas públicas, ao explicar a matéria, muitos professores comunicam a maior parte de tempo em crioulo, por terem dificuldades em usar a língua portuguesa, usando diferentes métodos.

À chegada dos colonos portugueses ao território guineense, em 1446, cada grupo étnico já tinha a sua própria língua (língua africana), apesar de nenhuma dessas línguas ter um instrumento codificador, caso do crioulo que é a língua de comunicação interétnica.

Durante o período da colonização, o povo guineense, na sua maior parte, recusava comunicar em língua portuguesa, alegando que era apenas a língua dos portugueses e para os portugueses. Baldé (2013, p. 14) considera que durante a luta de libertação nacional na Guiné-Bissau (1963 – 1974), considerava-se que o português era língua do inimigo e que, na narração desse autor, a existência de várias línguas africanas não permitia uma comunicação a nível nacional. Nessa perspectiva, segundo o mesmo autor, resultou a escolha do crioulo para servir de língua de comunicação entre os falantes das diversas línguas africanas e, conseqüentemente, para ser a língua da unidade nacional. Conhecido como povo multilíngue, para além da capital Bissau onde se verifica, em pouco número, nativos falantes do português como língua materna, a maior parte da população guineense nasce e tem como língua materna a língua étnica ou língua crioula. Na mesma linha de observação, Baldé afirma:

De fato, a maior parte dos guineenses nasceu no seio de comunidades ou em famílias onde a língua materna é uma língua africana e ela é elo 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. (..), 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 (BALDÉ, 2013, PP. 14 – 15).

De acordo com Borges (2008, p. 25), a política educacional do regime, no essencial, visava promover uma identificação dos africanos com os valores da cultura portuguesa e assim manter e desenvolver o sistema colonial. (...). Ainda, nessa observação, o autor afirma que a experiência pessoal de Cabral com o processo de ensino colonial português em Cabo Verde e nos territórios colonizados, permitiu-lhe desenvolver um pensamento crítico, em relação à ideologia que este tentava transmitir e o impacto e consequências na vida do estudante negro-africano. Assim sendo, segundo Cabral, citado por Borges (2008, p. 26), assevera:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa.

Apesar de a língua portuguesa ter sido oficializada, pois ela é a única língua da administração pública, ela não é dominada e compreendida por mais de 80% dos guineenses não tem um domínio aceitável dessa língua.

Aquando da implantação da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, teria sido fundamental que os autores envolvidos nesse processo percebessem que essa língua não é língua materna de mais de 97% da sua população. Achamos que o governo da Guiné-Bissau, depois de o país tornar-se independente, sobretudo os responsáveis da área da educação não deveriam apenas ter seguido o currículo que o ensino colonial português espelhava, pois esse currículo não traçava nenhum objetivo a consolidar que se relacionasse com a realidade do povo guineense, a não ser socializar os povos colonizados, considerados de indígenas. Segundo Vera Cruz (2013, p. 29), as diferenças de estatuto foram, aliás, claramente assumidas pelas autoridades coloniais, as quais dividiram os nativos guineenses em dois grupos distintos – os “assimilados” e os

“indígenas” –, cuja identidade passava fundamentalmente pela apropriação da língua e da cultura portuguesas e, para tal, assevera o autor, pela consequente capacidade de integração e intervenção na sociedade colonial. Para nós, esses e outros factos evidenciam claramente a imposição colonial para com os povos colonizados, realidades que se refletem negativamente no processo do ensino-aprendizagem, por ter ignorado a realidade e convivência do povo africano (guineense), nesse caso, além de o impedir ter acesso às escolas. No entanto, Vera Cruz assegura:

Com este processo de segregação social, o colonizador criou barreiras administrativas para que o homem guineense não tivesse acesso à instrução escolar. Como consequência desta divisão na sociedade guineense e da segregação cultural dela decorrente, a língua portuguesa não pôde estender-se suficientemente a todo o território da colónia, de modo a adquirir o estatuto de língua de comunicação geral, com a função política de unificar as diferentes culturas e línguas locais do mosaico que constitui a sociedade da Guiné (Vera Cruz, 2013, p. 29).

É nisso que, a nosso ver, se deveria perceber que a língua portuguesa, por não se expandir e ser falada em todo território guineense, aquando da sua implantação e oficialização, não deveria ser a única, mormente para o contexto socioeducativo, devido diversidade cultural e linguística desse povo. Daí que é patente que ainda se verifica no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau de uso de materiais da colónia portuguesa e aplicabilidade dos métodos tradicionais.

Apesar de tudo, Borges (2008, p. 23), não concordando com essa política colonial para com o ensino educativo em África, assevera:

Transformada num aparelho ideológico por excelência, a educação portuguesa nos territórios colonizados teve como objetivo assegurar a socialização de uma ideologia colonial-nacionalista, considerada pelo regime como um dos pilares fundamentais do império, garantir a sua continuidade como Nação Colonizadora e difundir o mais possível os valores portugueses. Para além da atividade missionária/religiosa, a educação colonial portuguesa articulava-se em torno de três dimensões: a formação colonial na metrópole, a educação do colono, ou do «assimilado», em África e o ensino do «indígena», feita através do desenvolvimento condicionado com a aplicação a partir de 1930 de uma educação «rudimentar».

Portanto, consideramos que a drástica implantação da Língua Portuguesa no sistema socioeducativo guineense é resultado de cassação de relação entre família, sociedade e escola. Ou seja, quando o processo de ensino-aprendizagem visa apenas socializar o indivíduo, está, de facto, a recusá-lo todos os seus valores, a sua história e distanciá-lo da realidade onde vive. Esse facto impossibilita a qualquer indivíduo poder ter um entendimento dos reais problemas do seu quotidiano e apresentar uma visão clara e propostas concretas como soluções para edificação da sua sociedade, permitindo desenvolvimento ansiado.

2.2.4. Repercussões para o ensino

Mesmo assim, o português continua a ser a única língua oficial desse país, sendo único idioma da administração pública. Como se não bastasse, é a única usada para o ensino-aprendizagem desse povo.

O crioulo continua a não ser institucionalizado como língua oficial e nem como língua do ensino-aprendizagem no processo socioeducativo guineense, não obstante ter o maior número de falantes. Na verdade, em muitos casos, a língua crioula serve de ponte de ligação entre o professor-alunos e vice-versa, para facilitar a transmissão e compreensão da matéria: o professor tem muitas vezes dificuldades em interpretar os conteúdos e, do outro lado, os alunos conhecem também limitações em compreender o tópico de aula, porque o português não é a língua materna de nenhum dos dois, é pouco usado nos órgãos de comunicação social, não é língua do dia a dia do guineense (praticamente ninguém a sabe antes de entrar para o ensino formal – escola) e raramente se usa nas instituições públicas e privadas. Assim, os obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem são enormes.

O português continua a ser talvez o maior obstáculo ao sucesso escolar do aluno guineense, devido à realidade etnolinguística desse povo e à inadequação dos programas e abordagens, da formação dos professores e dos manuais existentes. E, se os alunos/estudantes, já no ensino formal, não compreendem a matéria com facilidade, é impensável que todo guineense, mormente o não alfabetizado, possa saber essa língua em todas as vertentes da sua utilização linguística. Daí que, na visão de Morais e Coimbra (2013, p. 19), a língua é um produto social – um produto que só a própria sociedade controla e em todos os aspectos, como, por exemplo: maltrata, amputa ou deturpa,

menospreza ou esquece, recria e estereotipa, funcionaliza. Em rigor, a língua vai-se ressocializando, em autogoverno.

Essa situação de o português continuar a ser, na nossa opinião, a única língua com o estatuto de “língua oficial”, tem criado percalços no processo educativo guineense, de escolas primárias às superiores (universidades), quer por parte dos docentes em poder transmitir os conhecimentos de forma eficaz, e assim como aos alunos/aprendentes poderem compreender com facilidade. Queremos com isso afirmar que, quando se ensina uma língua, quer seja materna, estrangeira ou segunda, está também a ensinar a cultura de um determinado povo que fala a língua que se ensina. Com base nessa observação da diversidade étnica e linguística, achamos que é preciso definir uma política educativa que visa, neste caso, inserir língua(s) materna(s), no currículo escolar guineense, por forma a minimizar dificuldades de ambas as partes (professores e alunos/aprendentes). Acreditamos que, para acabar com insucesso escolar e/ou minimizar as dificuldades no processo do ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento do país, é preciso apostar e investir na educação de qualidade, partindo da realidade sociocultural e sociolinguística do aluno. Contudo, constatamos que os materiais do ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau, quase todos eles não adertem a realidade quotidiana desse povo, exceto os que se aplicam pela AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa, que ministra o Curso de Aperfeiçoamento nessa língua, no Centro Cultural Português, em Bissau, e no seu Bloco II, sito no Chão de Papel Varela, e em algumas escolas privadas, que espelham a realidade sociocultural e etnolinguística dos aprendentes. No entanto, atinamos que seria mais relevante inserir, pelo menos, a Língua Crioula (*kriol*) no currículo escolar guineense. A língua tem um papel fundamental não apenas como um elemento veicular entre as culturas, mas também para criar, preservar ou destruir qualquer cultura, isso no olhar de João da Silva:

Com efeito, não só a língua é uma parte da cultura, como também o veículo que permite a culturas diferentes comunicar, construindo uma espécie de ponte.” Para além da comunicação e da interação, ou seja, da representação da cultura e da sua transmissão, a língua tem o poder de criar, preservar, ou até destruir cultura. “...Daqui retira-se que a língua é o principal veículo de preservação ou destruição dentro de uma cultura, e, no caso da interação entre duas culturas distintas, é o meio pelo qual se partilha informação. (SILVA, 2018).

Constituindo importante reconhecer a língua como uma parte da cultura de um povo, especialmente onde certo grupo é monolíngue e fala a sua língua étnica, sendo a sua língua materna, dentre os trinta grupos já referidos, outros são bilingues ou multilíngues, compreendemos que essa diversidade linguística deveria ter merecido a preocupação dos responsáveis da educação na Guiné-Bissau. Dissemos isso por termos apercebido que o processo educativo guineense continua distante daquilo que é verificado nesse mosaico étnico variado em tudo quanto é o contexto e realidade sociolinguística desse povo.

Além disso, o português continua a ser ensinado como língua materna, recorrendo às estruturas gramaticais e metodologias tradicionais, além da inadequação dos materiais, que não espelham aquilo que é a vivência (social, cultural, linguística) dos aprendentes, e da falta de preparação pedagógica e metodológica dos professores. Para Dulce Pereira (s. d., p. 37), não faria sentido instruir o aluno começando pela gramática, sem que este saiba usá-la num contexto comunicativo:

O português ensina-se, sim. Mas de que serve saber que “X” é uma conjunção se, primeiro, não soubermos o que quer dizer conjunção, segundo, se não compreendermos para que serve uma conjunção na economia do texto; se não soubermos que com ela podemos, estabelecendo relações, condensar numa mesma frase o que teríamos de dizer em amis, ao mesmo tempo que podemos diversificar o modo de representar linguisticamente o mundo, dizendo, por exemplo, *o João caiu porque tropeçou*, apesar de ter tropeçado antes de cair... (Pereira, s. d., p. 37).

O nível de formação de professores, os de português, sobretudo, porque não são preparados para o ensino de metodologias de uma abordagem comunicativa baseada em tarefas, assim como os de outras áreas curriculares, é fraco. Os professores ao longo das suas formações pedagógicas não foram orientados para ensinar o português como língua segunda, o que os leva a instruir os educandos com base nas metodologias tradicionais e estruturalistas.

Com isto, não queremos dizer que se deve ignorar o ensino de gramática de português. Porém, para a ensinar, tem de se partir de um texto autêntico, baseado no interesse e contexto do aprendente e que tenha o conteúdo gramatical que se pretende

ensinar, ou, como alternativa, adaptar material à realidade do aluno. Sendo a única língua do ensino-aprendizagem no processo educativo guineense, é claro que a língua portuguesa nos permite aceder a mais conhecimento técnico e científico, da física à matemática, da história à geografia, da biologia à química, entre outras áreas curriculares, estão em português. Deste modo, dominar a língua usada nas escolas é imprescindível e fundamental para se ser competente em todos os campos ou áreas científicas.

A educação é base/alicerce do desenvolvimento de qualquer país, pelo que, verificadas as dificuldades por falta do domínio da língua em que se ensina e aprende nas instituições escolares, não se pode esperar ter quadros competentes, que estejam à altura de assumir a administração pública e privada do país. Seguimos a opinião de Pereira (s. d., p. 38), que considera que a educação linguística é isso mesmo: ajudar o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem: representar o mundo, expressar o pensamento, comunicar e ao mesmo tempo agir e fazer pensar e agir os outros, e tudo isto com rigor, eficácia, se possível, arte. No seu texto, Dulce Pereira, além de chamar atenção sobre inadequação de materiais, vem criticar ainda o ensino tradicional sobretudo num contexto multilíngue:

Para que serve debitar que *amo* está no presente do indicativo, se não soubermos que Presente é um nome que serve para identificar certas formas verbais para as distinguir de outras formas com outros nomes, como Pretérito Perfeito, ou Pretérito Imperfeito, mas que, na verdade, quase nunca se refere ao presente? Pelo contrário, quem vai *trabalhar* fá-lo no futuro, quem *trabalha* todos os dias pode estar de folga nesse dia e quem diz *naquele momento levanta-se um vento terrível*, está a referir-se ao passado. (...). De que serve ensinar que a língua – e cito – se divide em *registro* como o *cuidado*, o *popular*, o *culto*, o *familiar*, esquecendo-se o professor da sua função primeira que é sobre o que diz antes de fazer dizer? (...). Muito se tem falado – e com razão – sobre maldade das gramáticas tradicionais que definem sujeito como o agente da ação, mesmo quando o infeliz sujeito, contra sua vontade, morre.

Na Guiné-Bissau o português é a língua oficial, língua de cultura oficial, a língua veicular do ensino e ela é que nos abre as portas do mundo afora. Cremos que a sua presença é importante no país, mas que é preciso que se saiba adequá-la à realidade quotidiana das populações, especialmente no processo educativo, servindo dela não

apenas como “língua das papeladas” (da administração), mas também como parte da nossa própria identidade. Tendo essa consciência, atinamos que é indispensável uma reflexão crítica e profunda de todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem guineense sobre o insucesso escolar. Ou seja, urge fazer uma avaliação quanto aos manuais que têm sido usados ao longo dos anos, à forma de atuação dos professores face à transmissão de conhecimentos aos alunos nas salas de aulas, por forma a proporcionar soluções viáveis.

Percebemos que, no ensino do português na situação de PLNM, houve falhanços na aplicabilidade de metodologias, por se ter recorrido ao ensino tradicional do contexto de um falante de português nativo (Portugal, por exemplo), desviando-se da realidade sociolinguística guineense. Quando se ensina o português a uma criança que, desde a infância, não o tem como língua materna, ela apresentará dificuldades em desenvolver os seus conhecimentos, ser autónoma e adquirir capacidades linguísticas. Além do mais, a criança, nessa condição, além de não conseguir pensar e comunicar nessa língua, não compreende o que os outros comunicam, professores, sobretudo. Maria da Natividade Pires (s. d., p. 463) afirma que a atual realidade pluricultural e plurilinguística da maior parte das sociedades tem conduzido, nos países ocidentais, a políticas educativas que se apoiam em linhas teóricas de preservação da diversidade cultural. Contudo, ainda na perspectiva desta autora, as diferenças étnicas, linguísticas, religiosas ou cognitivas, deveriam ser encaradas numa perspectiva intercultural que não só aceita a diferença, mas a integra num funcionamento escolar que não nega essa diferença. Pois, havendo essa possibilidade, ela afirma que pode potenciar como elemento enriquecedor para todos os intervenientes. Essa integração, principalmente linguística, não se verifica no ensino-aprendizagem guineense, tendo apenas o português como a única língua no processo educativo. A esse respeito, no nosso entendimento, poderia minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem guineense, se, pelo menos, tivesse inserido a língua crioula no currículo escolar, sendo uma das línguas de transmissão de conhecimento, como tinha sido proposta de algumas entidades preocupadas com a qualidade do ensino na Guiné-Bissau. Sobre isto, Scantamburlo propõe:

Na Guiné-Bissau não faltaram as boas intenções de utilizar o Crioulo Guineense como língua de ensino, de criar uma escola ligada à Comunidade e de qualidade, isto é, uma escola que aos vários níveis de escolaridade (IV Classe, VI Classe, IX Classe e XI Classe) permitisse

ao aluno com o respectivo Diploma de exercer uma profissão na sua Comunidade. (...). Esta primeira etapa permitirá ao aluno de inserir-se num ambiente de trabalho por ter adquirido as noções generalizadas, mas suficientes para continuar a sua formação na profissão que lhe será proporcionada pelo Meio onde está inserido com a família. (Scantamburlo, 2013, p. 149 - 150).

Segundo Scantamburlo (2013, p. 34), depois da Independência, a língua Crioulo Guineense conseguiu o estatuto de língua nacional: de facto é a língua mais falada pelo povo e entendida pela maioria. *Como escreve Lino Bicari, citado por Scantamburlo (2013, p. 34): “Para a Guiné-Bissau o „Criol” é verdadeiramente a língua do Povo no sentido que Amílcar Cabral dava a esta palavra „Povo da Guiné”...*

A esse respeito, Scantamburlo (2013, p. 34) considera que, na nova fase de Reconstrução Nacional o „Criol” é mais uma vez um meio de encontro de povos e de classes e de culturas.” (Scantamburlo, L., 1981: 5).

A língua portuguesa, após a independência, aliás, desde o ensino colonial até a presente data (século XXI), continua a ser ensinada como língua materna, baseando-se nos mesmos materiais não atualizados que se usavam desde as décadas de 1970, 1980 e 1990. Esses materiais espelham apenas a realidade, a geografia, a literatura e a cultura portuguesa e/ou brasileira. Na visão de Borges (2008, pp. 22-23):

A escola, principal veículo de ensino tem um importante papel a desempenhar na difusão da cultura, ao preparar os jovens como os futuros alicerces da sociedade. As instituições escolares, para além de transmitir conhecimentos e promover o treino em determinadas técnicas, têm também como função participar na socialização do indivíduo através da transmissão de hábitos, atitudes, normas e valores (religiosos, políticos, sociais, ideológicos, morais, etc.) e prepará-lo para a vida nas mais diferentes áreas: cultural, social, política, física e individual. O sistema de ensino, e os seus conteúdos, (...), nada se diferenciavam do que já existia nos seus países. Estudava-se a história, a geografia e a língua do colonizador, ignorando tudo o que dizia respeito à própria realidade local do território. (...).

Quando o aluno não aprende na escola tudo quanto é a sua vivência quotidiana, não se espera que esse indivíduo possa contribuir positivamente para as mudanças almejadas e os desafios que o mundo e o contexto nos impõem. Não há ainda mudanças

no sistema socioeducativo guineense que vão ao encontro da realidade do público-alvo – aprendentes. Num sistema de ensino de qualidade, não obstante conservar a cultura baseada na realidade sociocultural e sociolinguística de uma determinada comunidade, é preciso que esta esteja sempre em constantes mudanças de acordo com a evolução e o interesse da própria comunidade. Continuar a ensinar apenas a língua portuguesa, por um lado, e, por outro, a sua literatura, a literatura brasileira, angolana, moçambicana, santomense ou caboverdiana, sem inserir o crioulo ou nenhuma língua nacional da Guiné-Bissau, afeta gravemente as competências sociolinguísticas do aluno guineense, por não saber adequar a sua comunicação dependendo do contexto e com quem se comunica. Porém, para inserir a língua crioula no ensino-aprendizagem guineense, a nosso ver, é preciso codificar os materiais que já tinham sido propostas por algumas entidades, o Padre Luigi Scantamburlo, por exemplo, que procurou uniformizar a escrita. Também, devem elaborar-se novos materiais com base no mesmo critério e observar a realidade sociocultural e sociolinguística, permitindo que os aprendentes estejam munidos de competências comunicativas e sociolinguísticas, que, de acordo com o Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas (2001), se referem às condições socioculturais do uso da língua, ou seja, ser sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas linguísticas de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade, por exemplo), factos que afetam fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência deles.

Estas têm sido as nossas preocupações enquanto docentes. Enquanto não se contextualizarem ou adequarem os materiais do ensino-aprendizagem ao quotidiano do aprendente, constantemente e ininterruptamente vai-se assistir ineficácia de trabalhos dos docentes, resultando em mau aproveitamento dos alunos. Portanto, para contribuirmos para ajudar minimizar as dificuldades no processo socioeducativo e levar o português para ser falado em todo país e por todas as comunidades, participamos na criação do projeto da AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa, que ministra as aulas do Curso de Aperfeiçoamento nessa língua, no Centro Cultural Português, em Bissau, e no seu Bloco II. Acreditamos que esse projeto tem contribuído para que hoje em dia o país possa ter o número de falantes de português que os dados supracitados nos apresentam. A esse respeito, partindo da nossa experiência como professores/facilitadores, vimos que o reforço do ensino dessa língua no país tem por objetivo ver que o português seja falado por académicos, políticos, taxistas, vendedeiras

de rua (ambulantes), carpinteiros, pedreiros, assim por diante. Porém, para isso, o ensino tem de se basear na criação de manuais que se adequem à realidade e ao contexto (da identidade sociocultural e sociolinguística) e através de aulas ministradas de forma diferente, como têm sido ministradas nas escolas públicas e em algumas escolas privadas do país (Guiné-Bissau). Segundo Scantamburlo (2013, p. 110), depois da Independência, em 1975, a língua portuguesa, para além de não ter conseguido um maior desenvolvimento no que diz respeito ao seu uso nos sectores da vida pública, tem perdido válidos difusores com a redução drástica de professores e cooperantes portugueses. Sendo uma realidade a situação linguística na Guiné-Bissau, devido a ineficácia dos professores em transmitir conhecimentos e os alunos a apresentarem dificuldades em compreender os conteúdos, o insucesso escolar permanece.

Como referiremos adiante (2.2.6.), a situação laboral dos professores não lhes traz motivações e estímulo, o que é agravado pela diversidade linguística que o professor enfrenta nas salas de aulas. Nessa condição, além de o estado ter por obrigação disponibilizar condições financeiras necessárias aos professores, é obrigatoriamente imperativo formá-los para estarem munidos de ferramentas sólidas a fim de aplicar as metodologias de uma abordagem comunicativa baseada em tarefas, sendo o aluno o centro de aprendizagem e não o professor. Ainda, vale lembrar que, na execução da tarefa do professor/facilitador, no contexto multilíngue, é preciso que saiba orientar o aluno para a interação entre eles e com o meio onde estão inseridos, saber estabelecer comparações, em caso de adaptação de materiais socioeducativos. A Guiné-Bissau é formalmente um país lusófono, mas não se verifica a sua correspondente prática no dia a dia, no terreno, inclusive nas instituições públicas e privadas. Essa foi justamente a nossa preocupação como Professores de Língua Portuguesa, despertar aos guineenses o interesse de aprender o Português “*Dritu*”, isto é, falar e escrever, compreender, interpretar e comunicar bem em Português. É evidente que os estudantes têm de aprender a escrever e a falar corretamente a sua língua – mas tudo ou quase tudo aponta para um empobrecimento da oralidade e para a produção de um discurso escrito estereotipado, afirmaram Morais e Coimbra (2013, p. 20). E, portanto, como a nossa preocupação com o presente trabalho se baseia fundamentalmente em analisar e compreender tipos de materiais - gramática (*o uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau*), compreender dos níveis de domínio de português dos alunos a saída do terceiro ciclo para o ensino complementar, como também do nível de domínio da mesma língua dos que (alunos) saem do ensino complementar para as universidades, evidenciamos que era preciso

trabalhar a componente comunicativa, uma vez que o português é a língua segunda do estudante guineense. Trabalhando esse componente, o aluno perceberia a matéria facilmente, como asseguraram Morais e Coimbra:

A verdade é que os estudantes do ensino secundário evidenciam deficiências comunicacionais gritantes ao nível oral e escrito que se encontram na origem de inúmeros casos de insucesso e abandono e muitos estudantes universitários – e até licenciados – têm dificuldade em expor as suas ideias de forma articulada, em sustentar as suas opiniões ou apresentar os seus argumentos e mais ainda em submeter as suas convicções a uma discussão ou em desmontar uma argumentação alheia – oralmente ou por escrito (Morais e Coimbra, 2013, p. 21).

Para tal, facilitar os trabalhos dos docentes e permitir que os alunos compreendam eficientemente, alinhamos com a ideia de que é preciso fazer transparecer a identidade cultural do povo da Guiné-Bissau nos manuais do ensino-aprendizagem de português. É sabido que a identidade cultural se define como, de acordo com Kashimoto, Marinho e Russeff (2002), um conjunto híbrido e maleável de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se conheça enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros. Além de mais, para esses autores, determinados fatores de identidade são decisivos para que um grupo faça parte de tal cultura, por exemplo, a história, o local, a etnia, o idioma; realçamos este elemento, idioma, por pretendermos perceber como se ensina o português num contexto de idiomas diferentes e crenças religiosas:

Pode-se, assim, entender a cultura como um conjunto de atividades e crenças de uma sociedade ou grupo, que se compõe por aspetos estáticos e dinâmicos. Podemos complementar esse conceito, reforçando que a “cultura é o conjunto de soluções originais que um grupo de seres humanos inventa, a fim de se adaptar ao meio ambiente natural e social” (KASHIMOTO; MARINHO; RUSSEFF, 2002, p. 35).

Um outro aspeto de insucesso escolar na Guiné-Bissau, que é importante enfatizar, tem a ver com a questão do multilinguismo, ou seja, a criança guineense aprende desde a

infância uma língua étnica ou crioula, sendo sua língua materna, para depois, ao entrar na escola para o ensino formal, aprender o português. Porquanto, pelas nossas experiências no exercício das nossas funções como professores/facilitadores, concluímos que o bilinguismo ou multilinguismo equilibrado, apesar de que na tenra idade um menino pode aprender duas ou mais línguas simultaneamente, é raro, uma vez que ele não se comunica com a mesma frequência em todas elas. Sendo um facto incontestável, segundo alguns autores é difícil um desenvolvimento linguístico proporcional em duas línguas; sabemos que é ainda mais difícil quando verificado no contexto multilíngue, pois existem alguns fatores a ter em conta.

De referir que, a Guiné-Bissau, além de ser considerada um país que apresenta um complexo entre português e crioulo, existem muitas línguas étnicas que dificultam a entrada dos alunos para o ensino formal (escola).

A essência desta pesquisa fundamenta-se, claro, no uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau, pretendemos com isso questionar a adequação desses manuais ao contexto socioeducativo, cultural e metodológico à realidade dos alunos/aprendentes. Certamente, sim, na nossa visão, se isso fosse a preocupação dos autores políticos desse país, não se verificariam dificuldades que os professores enfrentam na execução das suas tarefas e de os alunos apresentarem incapazes de assimilar os conteúdos disponibilizados para eles. Para Rajagopalan (2003), a mola propulsora de todas essas instabilidades e contradições – presentes, segundo ele, na linguagem e conseqüentemente nas relações entre os povos e pessoas – encontra-se no excesso de informação que nos circunda, provocando o que ele chama de “crise de identidade linguística”.

Na nossa observação sobre implantação da LP na Guiné-Bissau, constatamos que ela tem sido ensinada como língua materna, situação que continua a ser eixo de insucesso escolar. De uma breve reflexão sobre o ensino do português como língua materna, Dulce Pereira (s.d.) passa para a questão da língua em contexto multilíngue. Neste contexto, Pereira alerta para a importância do conhecimento da língua materna do aluno por parte do professor e usa como exemplo os crioulos de base lexical portuguesa. Para a autora, um erro pode significar mais do que aquilo que parece. O problema pode ter origem numa regra gramatical da língua materna do aluno. Nisto, Pereira aponta as seguintes possíveis soluções:

Expor os alunos à língua (*input*);

- Prever as dificuldades (conhecimento geral da língua materna do aluno);
- Acreditar que há sempre algo mais que os alunos não entenderam...perguntar!

Partindo do olhar de Pereira e de possíveis soluções apresentadas por ela, nós acreditamos que, se os alunos fossem ensinados, sem ignorar a Língua Portuguesa, também nas suas línguas maternas, as dificuldades seriam menores. O problema fundamental que se pretende tratar aqui, de acordo com Coimbra (2013), é o de que as línguas crioulas, longe de serem formas «deturpadas» de português, resultantes de uma imperfeita aprendizagem da língua mãe, são antes códigos linguísticos altamente desenvolvidos, produto de um processo complexo de reelaboração gramatical, que distingue estas línguas da língua portuguesa. Coimbra (2013), sobre reelaboração gramatical, considera que tal processo torna as línguas crioulas instrumentos de comunicação perfeitamente eficazes, e ao mesmo tempo constitui estas mesmas línguas em bens culturais que identificam os povos crioulos como singular e face ao resto dos povos do mundo, ao mesmo tempo que servem os habitantes desses mesmos povos como veículo de intercompreensão mútua e de coesão social. Por isso, para esse autor, assim como na nossa opinião, as línguas crioulas são, de facto, bens culturais, fazem parte da identidade cultural dos povos que as falam. E, para nós, se na verdade os responsáveis intervenientes na área da educação tivessem entendido que, como já tinha afirmado Scantamburlo (2013), é possível implementar a língua crioula no processo de ensino-aprendizagem guineense, adaptando os materiais que esse autor e mais outros apresentaram como propostas, o ensino-aprendizagem tornar-se-ia simples, tanto para professor como para aluno.

Ora, uma vez implantada a Língua Portuguesa como língua oficial do país e sendo a única no processo ensino-aprendizagem, tudo quanto aos conteúdos dos materiais escolares espelham apenas a realidade sociocultural e convivência portuguesa ou brasileira. Facto esse que leva ao aprendente a não saber da sua verdadeira identidade e, por fim, não o facilita em compreender os reais problemas da sua própria comunidade e os, de forma geral, do seu país. Pelo que, ao longo da sua vida profissional, acaba por não ter ideias claras em como apresentar soluções viáveis para com qualquer situação problemática. Segundo Borges (2008, p. 22), considera que:

Uma vez que orienta os primeiros passos do indivíduo, quando este sai do circuito familiar, fornecendo-lhe as ferramentas que o preparam para a vida em sociedade, é necessário que os seus mecanismos levem

o sujeito a identificar-se com a sua cultura e consigo próprio, para que, posteriormente, não se produza uma ruptura entre este, a estrutura escolar e a sociedade envolvente. Nestes territórios, a escola e a educação escolar tornaram-se em importantes modelos de manipulação, opressão e de transmissão de uma ideologia e cultura colonialista, onde “o que é aprendido na escola praticamente não é confirmado, enriquecido pela contribuição do meio familiar e social.

A respeito disso, na nossa opinião, ensinar uma língua não deveria apenas basear-se em ensinar regras gramaticais. Isto é, ensinar as palavras sem ensinar a pessoa a ter a visão e a compreensão do mundo, mormente do meio onde vive. Também, por outro lado, a aprendizagem não deve fundamentar-se em o aluno tão-só compreender o que foi ensinado, mas também em torná-lo capaz de reconstruir o ensinamento. Para tal, relacionando com diferentes pessoas e vivendo em diferentes espaços sociais, é fundamental que ele tenha autonomia e que saiba aprender e partilhar conhecimentos por diferentes contextos. Daí que é importante valorizar o indivíduo e a sua comunidade sociocultural, tornando-o homem capaz de provocar mudanças ansiadas. Todavia, quando um indivíduo carece de conhecimentos básicos da sua realidade social, cultural, geográfica, económica e pedagógica, isso o impossibilita de ser crítico de si mesmo e da sociedade envolvente, andando “a reboque dos outros” e carecendo de fundamentos para contrapor ideias ou opiniões válidas. Segundo Paulo Freire e Donaldo Macedo (2021), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, da mesma maneira que o ato de ler palavras implica necessariamente uma contínua releitura do mundo.

A respeito disso, para os alunos, uma vez futuros dirigentes do país, poderem ser capazes e estarem à altura de assumir o destino do mesmo, é indispensável que compreendam a língua do ensino-aprendizagem. Porque, dominando a língua, qualquer indivíduo consegue não só compreender os signos linguísticos desta e descodificá-los, como também resolve seus problemas e dos outros, por mais que sejam complexos. Isso porque, o conhecimento é um processo historicamente contínuo, pelo que, sobretudo, no processo educativo tem de se preparar o aluno, através da língua que se ensina e aprende, a ser apto em dar as suas contribuições em defesa e desenvolvimento por qualquer sociedade, enquanto agente de mudança. Portanto, ao alfabetizarmos uma criança, temos de ter em considerações todos os aspetos da sua vivência e realidade, especialmente a língua. Nessa lógica, Freire (2021) sopesa:

Considerando a alfabetização um processo que deve ao mesmo tempo resgatar e recriar a experiência vivida pelo alfabetizando, Paulo Freire teoriza e pratica uma alfabetização crítica e libertadora, que instrumentaliza a classe oprimida, para que possa alcançar a reapropriação da sua história pela construção coletiva do conhecimento, reabilitando sua capacidade de intervir nas transformações de seu contexto social. A alfabetização assim proposta tem, na linguagem utilizado pelo alfabetizando, um instrumento de expressão de seus anseios, necessidades, medos, sonhos e aspirações. E isso torna Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra, um livro cada vez mais atual.

Nesse caso, consideramos que, para melhor orientar uma criança logo à sua entrada para o ensino formal, tem de se considerar o seu desenvolvimento ao longo do tempo, porque, na sua interação com adultos não só aprende a língua, mas também se socializa com o meio onde vive. Esses e outros aspetos não foram tomadas em considerações aquando da implantação da língua portuguesa como língua oficial e de ensino-aprendizagem, no processo socioeducativo guineense. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, coordenadas por Isabel da Silva (2016, p. 8), no capítulo de fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, consideram que as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. E, na nossa advertência, para que se possa proporcionar à criança possa conhecimento linguístico e social com maior facilidade, para posteriormente ser autónoma, é evidente que, pela precedência do oral ao escrito, seja ensinada também, sem ignorar o português, na sua língua materna, o que não acontece no caso da Guiné-Bissau. Inês Sim Sim (2009, p. 9) considera que a independência e a primazia do oral sobre o escrito são evidentes, quer sob o ponto de vista da utilidade social, quer na perspectiva do utilizador. Para esta autora:

São provas da primazia do oral sobre o escrito o número de línguas faladas e correspondente número de línguas escritas, a inexistência de comunidades humanas sem uma língua natural falada e, em contraponto, a existência de milhões de analfabetos no mundo e, não menos importante, a facilidade de aquisição natural da língua oral por

parte de qualquer criança e a necessidade do ensino explícito da leitura e da escrita.

É claro que o saber e o domínio oral de uma língua são aberturas para saber escrever corretamente nessa língua, contrariamente à realidade que se vive na Guiné-Bissau, ou seja, a língua Portuguesa praticamente não é a língua materna de ninguém; contudo é a única língua de alfabetização no contexto educativo guineense, exceto numa escola em Bubaque, sector de Bolama Bijagós. Do ponto de vista do leitor, afirma Inês (p. 10), o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua.

2.2.5. Avaliação/aferição

Segundo Haydt (2003), parafraseando Super Preparado (s.d.), avaliar é um julgamento sobre os resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretende alcançar. A avaliação conduz a uma tomada de decisões, reorienta o educador e o educando, está a serviço dos objetivos de ensino do currículo. No mesmo texto de Super Preparado, de acordo com Luckesi (2009), a avaliação é um ato amoroso e dialógico que começa com o acolhimento do sujeito. O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno conhecer seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiá-lo a superá-las. A metodologia deve estar centrada na perspectiva dialética. Ainda, no mesmo material, Libâneo (2004), a avaliação tem o objetivo de diagnosticar os resultados dos alunos e também do sistema escolar, em âmbito nacional ou regional, visando reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e ainda, a pesquisa.

Quanto ao que afirmaram os autores acima referidos, sobretudo o último (Libâneo), nós comungamos com a sua asseveração. Porque, para garantir sucessos no processo ensino-aprendizagem, é imperativo diagnosticar os interesses e dificuldades dos alunos, por forma a inteirar de real necessidade e/ou problemas deles. Feito isso, o professor fica a saber quais conteúdos ele deve selecionar para execução das suas tarefas. Contudo, de facto, não se verifica no sistema educativo da Guiné-Bissau um diagnóstico do sistema escolar, quer no centro urbano (Bissau), como no rural (regiões, sectores e vilas). E, quando assim for, para além de ter um sistema educativo pobre, os resultados de avaliações, uma vez uniforme por quase todo país, ditam falta de preparação dos professores nessa matéria.

Da mesma forma, a qualidade geral de aprendizagem do país é muito pobre. Os resultados de uma avaliação de 2015 tomou em consideração a pontuação média obtida pelos alunos. Para os testes do 2º ano, a pontuação média obtida em matemática era de 50/100 e, 48/100 em português. O estudo diz-nos que cerca de metade dos alunos avaliados se situam acima destas médias. Para os testes do 5º ano, a pontuação média obtida em matemática era de 31/100 e 40/100 em português. Metade dos alunos avaliados em matemática obtiveram uma pontuação abaixo da média das pontuações e, mais da metade abaixo da média das pontuações em português (UNICEF, 2020, p. 13).

A maior preocupação dos professores na Guiné-Bissau, na componente da avaliação, é resultado de notas (avaliação somativa/continua) que os alunos vão obter, ignorando o aproveitamento deles – alunos, pois eles professores não se autoavaliam. UNICEF (2020) considera instrumentos avaliativos e sua relevância: trabalhos, provas, testes, relatórios, portfólios, memoriais, questionários, autoavaliação e outros. Eles possuem fundamental importância, não devendo apenas atribuir notas; deve-se privilegiar a autoavaliação como parte do processo de autonomia, emancipação e autodireção. Nessa lógica, UNICEF destaca três níveis de avaliação:

- 1) Avaliação da aprendizagem;
- 2) Avaliação Escolar;
- 3) Avaliação do Sistema Escolar.

No Quadro Europeu (2001, p. 245), é cada vez mais aceite que, para ser válida, uma avaliação exige que se tenha uma amostra variada de tipos de representativos de discurso. Esse quadro (p. 251) define a *avaliação dos resultados* como a avaliação da consecução de objetivos específicos – avaliação do que foi ensinado. Consequentemente, refere-se ao trabalho da semana/do período, ao manual, ao programa. A avaliação dos resultados centra-se no curso. Representa uma perspectiva interna. A este respeito, nós achamos que os professores deveriam não apenas preocupar-se com resultados obtidos pelos alunos através da aplicação de um teste, podendo o aluno não dominar a maior parte dos conteúdos selecionados para a prova, mas que considerem a proficiência dos aprendentes. É certo que, quando se pretende atingir um determinado objetivo,

especificamente deve delinear-se os métodos; na nossa opinião, é fundamental considerar as competências dos discentes e analisar a percentagem de domínio de todo conteúdo aprendido, correlacionando a nossa posição com o Quadro Europeu (p. 252):

Os professores têm tendência a interessar-se principalmente pela avaliação dos resultados, de modo a obter um *feedck* para a sua prática de ensino. Os empregadores, os agentes educativos, e os aprendentes adultos tendem a interessar-se mais pela avaliação da proficiência: avaliação do produto, daquilo que a pessoa é capaz de fazer. A vantagem da avaliação dos resultados reside no facto de estar mais próxima da experiência do aprendente. A vantagem de uma avaliação da proficiência é permitir que cada um se posicione, visto os resultados serem transparentes.

Para nós, as escolas deveriam estar a definir os planos que visam concretizar cada objetivo, não apenas seguindo o que está traçado no programa/listagem de conteúdos propostos pelo Ministério da Educação Nacional. Isso porque as realidades da convivência dos aprendentes e os contextos de salas de aulas são diferentes. Portanto, os planos, partindo do que atrás referimos, facilita a tarefa dos docentes e aprendizagem dos discentes. De acordo com Super Preparado (s. d., p. 2), Planeamento Educacional é "processo contínuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo". Para UNICEF (2020, p. 21), a finalidade de avaliação é:

Especificamente, na Guiné-Bissau, a avaliação fornecerá ao Governo e aos seus parceiros recomendações que servirão de base para orientações estratégicas sobre a questão crítica da qualidade do ambiente escolar e do seu impacto. sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. Estas lições ajudarão a informar futuras ações para melhorar a qualidade das escolas. Esta avaliação está a decorrer num momento fulcral, no final do atual programa de cooperação Guiné-Bissau - Unicef 2016-2020 e no início de uma nova ronda de cooperação para o período de cinco anos 2021-2025. Como tal, os resultados obtidos ajudarão a definir melhor o posicionamento do novo programa no que respeita à qualidade da aprendizagem.

Para que haja melhor qualidade de ensino, como é previsto na afirmação supracitada, o governo junto com o Ministério da Educação Nacional – MEN devem mobilizar condições financeiras e materiais pedagógicos adequados ao contexto de aprendentes, e promover formação e seminários de capacitação aos professores na matéria da avaliação.

2.2.6. As condições de funcionamento das escolas – infraestruturas e equipamentos

Qualquer interveniente na área da política educativa guineense, numa observação atenta, crítica e imparcial, testemunha que quase todas as escolas da Guiné-Bissau, principalmente as públicas, apresentam péssimas condições no que se refere ao funcionamento normal - humano e pedagógico. Afirmamos isso porque, numa sala de aulas nas referidas escolas, forma-se por, em muitos casos, no mínimo, 40 alunos. E, em outras situações e escolas, encontra-se até 50 alunos ou mais, numa só sala. Quando assim for, mesmo se a Língua Crioula fosse a língua do ensino-aprendizagem, sendo a língua que todos dominam, o número dos alunos não facilitaria o trabalho do professor, como não o tem facilitado. Esses números de alunos aqui referidos por cada sala, não apenas se verifica nos liceus, mas também nas escolas de formação de professores.

A nossa preocupação sobre condições de funcionamento das escolas (aulas), centra-se na organização administrativa e pedagógica das mesmas. Queremos com isso dizer que, para além de a LP ser a única no processo socioeducativo, mesmo se todos os alunos fossem falantes nativos da língua em que se ensina e aprende, enquanto as condições de funcionamento não forem melhoradas (reduzindo número de alunos nas salas de aulas, formando professores baseando no contexto), é impossível levar os alunos a assimilarem os conteúdos com eficácia. Nessa lógica, a responsabilidade não seria apenas do governo ou MEN, mas os gestores (diretores) das escolas deveriam ser capazes de compreender os reais problemas e apresentarem visão diferente da realidade vivida há mais de três décadas, desde os anos 80.

Pela realidade acima descrita, quando o número dos aprendentes continua o mesmo nas salas de aulas, isto é, de ter 40 até 50 alunos, numa diversidade linguística desses aprendentes e o português permanece como a única língua no processo de transmissão de conhecimentos, as dificuldades de ambas as partes (professores e alunos) quase se tornam impossíveis de serem ultrapassadas. Barbosa e Bizarro (s.d.) consideram

que a situação do ensino da língua portuguesa nas escolas da Guiné-Bissau, que na sequência do diagnóstico elaborado pelo Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar (Pôle de Dakar, Gouvernement de Guinée-Bissau & Banque Mondiale, no prelo) e da Carta da Política do Sector Educativo produzida pelo Ministério da Educação Nacional do Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desportos, espera passar aproximadamente de 270.000 alunos, em 2006, para 400.000 até 2015. Baseando-se nesse diagnóstico e no aumento de número dos alunos, ainda que se tenha referido apenas até 2015, sem infraestruturas escolares para albergar todo mundo, para nós, é ainda agudizar problema, porque dificulta os trabalhos do professor para com os discentes e, estes, por não poderem todos apresentar as suas dificuldades e/ou interesses, a sua frequência da escola e evolução acabam por ser monótonas. Todavia, sempre se ouve nos discursos dos gestores das escolas que estão empenhados na promoção do ensino de qualidade, sem, no entanto, apresentarem propostas viáveis. Partilho as preocupações de Barbosa e Bizarro (s.d.), que questionam:

- a) Como espera a escola concretizar este objetivo?
- b) Como espera proporcionar oportunidades educativas de qualidade a todos estes alunos?
- c) Como cumprir o seu papel de responsável pela instrução na língua portuguesa?
- d) Que estratégia adoptar para que a população escolar melhore as competências no domínio do uso e do conhecimento da língua portuguesa?

Parece-nos a nós que as estratégias atualmente usadas para atenuar dificuldades dos alunos limitam-se à criação de escolas de formação, mormente de professores, por todas as regiões do país, como vem acontecendo ultimamente. É preciso, de facto, que haja descentralização de escolas para todos os cantos da Guiné-Bissau, permitindo acesso a elas por todas as populações de cada área comunitária. Porém, na nossa opinião, isso não é basta, não é suficiente, porque, sem recursos humanos competentes, capazes e com mundividência à altura de corresponder com as exigências e saber adaptar e/ou contextualizar o ensino, o insucesso escolar permanece.

Por diferentes intervenientes preocupados com a qualidade do ensino-aprendizagem na Guiné, no contributo da Igreja Católica (2005-2007, p. 43), a arma da esperança na Guiné-Bissau: educação para todos, orienta que o sucesso na aprendizagem não se pode limitar apenas à criação de escolas. Isto é, não é basta implementar escolas por diferentes regiões do país, mas é preciso criar condições pedagógicas necessárias. Porque a aprendizagem está associada a muitos fatores, tais como ter poder económico

para fazer face às necessidades, a instrução dos pais, a comunidade em que a criança está inserida, o idioma, a etnia e a localização geográfica. Com base nessas orientações, atrás referidas pela Igreja Católica, para além de comprovarmos essa realidade ao longo da nossa investigação, partindo dos materiais e na atuação dos docentes, nós, enquanto professores/facilitadores, por mais de nove anos, testemunhamos esse facto como intervenientes nessa área. Essas e outras realidades, que dificultam a qualidade de ensino na Guiné, são causas capitais para o não desenvolvimento do país. Quer dizer, quando não se prepara o aluno para os desafios futuros, baseados na sua convivência, não se pode ter expectativas de que ele será capaz de contribuir para mudanças desejadas.

Outra situação que deveria merecer grandes preocupações do estado – governos, Ministério da Educação Nacional – MEN e gestores das escolas – tem a ver com más condições das infraestruturas escolares e falta de equipamentos necessários ao processo ensino-aprendizagem. Isto é, falta de internet, laboratórios e bibliotecas. Nisto é que a Igreja Católica (2005-2007) afirma que os recursos e o modo como são usados têm um peso relevante para a qualidade das ofertas de educação. Ainda, essa entidade assegura que, no caso das infraestruturas educativas, a segurança, higiene e os equipamentos podem contribuir para a fixação de alunos na escola. E, por outro lado, declara que a existência de bibliotecas é também um contributo para a qualidade da educação. Complementarmente o número de educadores, professores e diretores, e sua formação académica contribuem significativamente para um ensino de qualidade com repercussões na vida das crianças e comunidades. Enfatizando, a Igreja Católica assevera que outro dado de relevo prende-se com a capacidade de gestão, organização e de participação promovidas na escola entre os que a frequentam e os que participam financeiramente da sua manutenção.

A situação educativa da Guiné-Bissau, asseveram Barbosa e Bizarro (s.d.), é efetivamente muito problemática, apresenta dificuldades a muitos níveis, desde logo pela descontinuidade de políticas, resultantes de frequentes mudanças de gabinetes e de lideranças intermediárias. Nessa abordagem, os autores em referência consideram que o sistema educativo guineense sofreu ao longo de muito tempo de disfuncionamento estrutural, particularmente quanto à sua pilotagem. A solidez de uma estrutura ministerial com uma política educativa de exigência e responsabilidade para todos é fundamental. Para provar o que afirmaram Barbosa e Bizarro, eles declaram que “as entrevistas que realizámos quer a diretores de escolas quer a professores de diferentes níveis de ensino foram consensuais neste aspecto”:

É urgente que o Ministério legisle e faça cumprir um conjunto de regulamentos que definem a organização e gestão das escolas, como a lei de bases, o estatuto do aluno, o estatuto da carreira docente, as escolas de formação inicial e contínua de professores. Os professores reclamam, ainda, melhores condições físicas de trabalho, as instalações estão completamente danificadas, ou em condições de difícil trabalho, salas de aulas cobertas com chapas de zinco são ainda uma constante, quer nas escolas da capital, quer em Canchungo e Gabú, locais por nós visitados; para além dos meios pedagógicos em muitas escolas serem praticamente inexistentes, os alunos amontoam-se em turmas numerosas, sem condições, nem motivação ou estímulos para a aprendizagem (Barbosa e Bizarro).

É claro que há regulamentos que definem a organização e gestão das escolas (Lei de Bases do Sistema Educativo), mas, na nossa apreciação sobre materiais que se usam e metodologias que se aplicam no processo socioeducativo guineense, não são do interesse dos aprendentes, pois não se baseiam ao contexto do quotidiano deles. Para nós, os regulamentos definidos para o sistema educativo servem apenas para se cumprir a formalidade. Nessa perspectiva, falando da produção de normativos e introdução de reformas, Maria Barreto (2012, p. 6-7), assegura que os normativos, apesar de traduzirem posições que nem sempre vão ao encontro das especificidades do sistema educativo, têm um peso significativo e são o quadro referencial para as medidas reformativas. “Verificamos também a existência de alguma incongruência entre a legislação produzida e as estratégias políticas propostas.” Na nossa opinião, pelas análises que fizemos quanto à incoerência e, conseqüentemente, ao insucesso escolar, ela baseia-se nas instabilidades políticas governativas. Por outro lado, observando os materiais inadequados, fraco nível de formação de professores, más condições das infraestruturas escolares à disposição, falta de meios necessários, consideramos que não há vontade política de melhorar a qualidade da educação na Guiné-Bissau. Contudo, teoricamente, os gestores da política educativa desenham planos e definem objetivos almejados.

Segundo Barreto, referindo-se ao MEN, a carta da política do sector educativo de 2009 a 2020 (MEN, 2009), aprovada pelo governo, pretende ser o enunciado de um programa de desenvolvimento do sector da educação para o período de 2009 a 2020, portanto um período de tempo alargado, se tivermos em consideração a instabilidade

política da Guiné-Bissau. A autora ainda testemunha que “é sublinhado no documento que a implementação desse programa dependerá, por um lado, de “um forte e efetivo engajamento político e, por outro, de estabilidade institucional” (ME, 2009). Nessa matéria da política educativa, baseada nas condições de funcionamento das escolas, FEC (2015, p.5), no capítulo de desafios contextuais na génese e implementação do Programa, considera que muitos dos desafios identificados entre atores do Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau| PEQPGB (2012/2016), aquando do seu desenho, em agosto de 2012, permanecem atuais à data do relatório de execução do terceiro da sua intervenção na política educativa de qualidade:

Assumir a “melhoria da qualidade e equidade da educação na Guiné-Bissau” como objetivo geral constitui per si uma exigência de atuação. No caso do PEQPGB, esta exigência acentua-se no quadro dos pressupostos previstos em 2012. De setembro 2012 a agosto 2015, não foi possível garantir “paz e participação dos parceiros da base e instituições intermédias de gestão do sistema educativo e da sociedade civil” nos dois primeiros anos do Programa, influenciados por um Governo de Transição não reconhecido internacionalmente e fragilizando as instituições estatais na implementação de políticas.

Logicamente, num país onde a educação é hipotética e estabelecimentos escolares são precários, havendo constantes instabilidades políticas governativas, para além de falta de visão e competência dos gestores, o ensino-aprendizagem carece de inovações. Daí, os discentes tornam-se incapazes de compreender a realidade, o contexto em que estão inseridos e compreender os desafios do futuro.

A problemática de insucesso escolar continua a merecer preocupação de qualquer interveniente na área da educação, tendo como outro problema nível de salário baixo pago aos docentes. Luigi Scantamburlo (2013) afirma:

Em 1987, com a intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI) e a sua política que tinha condicionado os financiamentos ao Estado da Guiné-Bissau à redução dos funcionários públicos e ao congelamento dos salários, muitos dos melhores professores optaram pela emigração ou por um emprego nas Embaixadas ou nas Organizações não Governamentais (ONGs) como meio de sobrevivência, porque a

contínua desvalorização do salário e sobretudo a pouca atenção prestada ao seu trabalho obrigaram-nos a abandonar a profissão de professor: agora, com o salário atual podem comprar apenas um saco de arroz, quando anos atrás o mesmo salário era suficiente para sustentar a família de 4-6 pessoas. Por exemplo em 1987 a desvalorização da moeda guineense, o Peso, foi de 250% (1\$ = 789 Pesos, quando, em 1985, era 1\$ = 180 Pesos): assim o salário dos professores foi reduzido de 50% no período de dois anos!

2.2.7. Formação dos professores - recursos disponíveis; formação inicial e formação contínua

É evidente que o professor hoje não é o centro de aprendizagem, pelas novas exigências e estratégias/metodologias que se adotam, por forma a facilitar o processo ensino-aprendizagem, tendo foco no aluno e em facultar-lhe o que necessita ou almeja aprender. Todavia, apesar de o aluno ser centro de aprendizagem, importa salientar que, além da formação inicial, a formação sólida e contínua do professor, sendo facilitador, é fundamental para tornar o aluno competente e autónomo na sua própria aprendizagem. Também, para que haja alicerce na formação inicial do professor, é imperativo disponibilizá-lo todos os recursos necessários (formadores à altura, carga horária suficiente, materiais, sobretudo didáticos), baseados no próprio contexto socioeducativo que ele vai enfrentar ao longo da sua carreira profissional. E, ainda, é preciso dar-lhe formação contínua que lhe permita acompanhar a evolução do mundo e da sua área profissional. Assim, como ensinar é também aprender ao mesmo tempo, torna-se o professor autocrítico das suas tarefas enquanto facilitador. Nessa dialética, na área de formação contínua de professores de línguas estrangeiras, várias pesquisas (Garcia, 1999; Celane, 2004; Machado, 2004) apontam a necessidade de dar oportunidades aos docentes para que eles conheçam novos paradigmas, reflitam sobre a educação e sobre o papel do professor como ator social no contexto escolar.

Contrariamente, na realidade que se vive na Guiné-Bissau, o professor não é agente ativo para apresentar propostas de seleção de conteúdos a serem ministrados nas aulas e nem participa na elaboração dos materiais educativos; contudo, é ele quem confronta os reais problemas dos discentes nas salas de aulas, facto este que merece a

nossa preocupação, pelo que um objetivo deste estudo é de oferecer aos professores um conhecimento sobre a importância de adequação dos manuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa à realidade dos alunos nas escolas e no país, principalmente aos profissionais da educação. A relevância dessa pesquisa é para desenvolver um estudo na área da educação (uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau), acreditando que contribuirá para as reflexões de professores na abordagem dos conteúdos e na aplicabilidade das metodologias. De referir que esse assunto é pouco explorado; aliás, se tivesse sido explorado, há muito já se teria adequado os materiais de ensino-aprendizagem de português à realidade dos educandos. De acordo com os autores em destaque, o foco na formação do professor mostra-se, hoje, como uma tendência tanto nacional como internacional (Almeida Filho, 1999; Leffa, 2001; Gimenez, 2002; Celani, 2003; Richard and Nunan, 1990; Garcia, 1999 e Nóvoa, 1992) e, em contraposição ao modelo de treinamento surge, mais fortemente a partir dos anos 1990, o conceito do professor reflexivo. O conceito de professor reflexivo, como afirmaram esses autores, “já nos foi apresentado nas discussões trazidas por Paulo Freire, que o associava ao profissional comprometido com a sociedade e, portanto, sujeito de suas ações.” Daí, afirmaram os referidos autores que, para Paulo Freire (1983, p. 21), “na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nele, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade”. Ainda, na mesma linha do pensamento, os autores asseguram que, “se assumirmos a perspectiva freiriana de reflexão, nosso papel, como professores formadores, é de ajudar nossos professores, em pré-serviço ou em serviço, a organizar flexivamente o pensamento”. E, segundo Paulo Freire, o caminho para essa ação, encontra-se no diálogo, entendido como a relação horizontal de amor e humanidade.” Porém, na realidade, além de carecer desses componentes (ajudar os seus formandos, em pré-serviço ou em serviço), falta aos professores formadores guineenses espírito de diálogo e de amor humano para com os professores em formação. Logo, de facto, vale advertir que, para além da não adequação de materiais ao contexto social e educativo guineense, a não solidez na formação inicial de professores e a falta de auxílio e acompanhamento dos mesmos (formação contínua) têm contribuído negativamente no processo ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau.

O foco dos professores de língua portuguesa – AJALV, na Guiné-Bissau, é capacitar os alunos guineenses e estrangeiros residentes nesse país, por forma a minimizarem as suas dificuldades, através do curso de aperfeiçoamento nessa língua e,

também, criar um centro de formação contínua – Instituto Social de Língua para Bacharéis, ou, se for possível, para licenciatura, em colaboração com universidades portuguesas. Notamos que os materiais que se aplicam para o ensino de português nesse país (Guiné-Bissau) não são adequados à realidade dos aprendentes; portanto, consideramos que havia e há necessidade urgente de engajar e buscar construir um ensino de qualidade e criar manuais que nos auxiliem a lidar com as novas exigências e expectativas que a competência profissional requer.

Neste acostamento, correlacionamos essa nossa preocupação como o projeto da Fundação Fé e Cooperação – FEC, que tem como objetivo responder às necessidades de acesso e qualidade do ensino através da formação contínua ou em serviço de agentes educativos de Educação de Infância, Ensino Básico e Ensino Secundário, e formação inicial em educação de infância (através da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Católica da Guiné-Bissau):

Mais PEQPGB | Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau - Sumário Executivo | Relatório Final | Setembro 2012 – Agosto 2016, página 5 de 12 concretamente, o Programa visou “melhorar as competências pedagógicas de professores” do ensino básico (OBJETIVO ESPECÍFICO 1), do 3.º ciclo do ensino básico (CEB) e ensino secundário (OBJETIVO ESPECÍFICO 2), de agentes educativos de educação de infância (OBJETIVO ESPECÍFICO 3) e a “competência de gestão e administração escolar” dos estabelecimentos de educação abrangidos (OBJETIVO ESPECÍFICO 4). Reconhecendo alguns fatores que condicionam a qualidade da educação na Guiné-Bissau, o PEQPGB pretendeu também “reforçar o acesso à educação de infância, reduzir o insucesso e o abandono escolar.

Outro facto para nós importante, ao longo da formação inicial do professor, para que possa estar apetrechado de ferramentas sólidas que lhe permitem corresponder com as exigências e atender as necessidades dos discentes, é instruí-lo para que entenda que ele não é dono do conhecimento (tradicionalismo), mas sim facilitador/orientador. Nessa lógica, para que um professor possa recorrer a diferentes metodologias ao transmitir conhecimentos aos alunos, é preciso que ele seja fundamentalmente preparado na sua formação inicial e que compreenda quais os objetivos a atingir, sem carecer de artes/procedimentos do ensino. Para Koch e Travaglia (1990, p. 82), sobre coerência e

ensino, “metodologia é sobretudo uma questão de postura, ideologia, metas, objetivos e fundamentos e não apenas de técnicas de ensino.” Ainda, por outro lado, independentemente desses autores afirmarem que a metodologia é uma questão muito mais de engajamento do professor, sua concepção de educação e de linguagem (expressão do pensamento), levantaram as seguintes questões sobre a metodologia:

- a) Reflexo do pensar?
- b) Instrumento de comunicação?
- c) Do que e o que fazer e como fazer?

Com essas indagações, os autores pretendem demonstrar o que certamente virá como consequência natural do posicionamento metodológico do professor e, evidentemente, para eles, do conhecimento profundo, amplo e diversificado daquilo que será objeto do processo ensino-aprendizagem, no caso, a língua portuguesa. Segundo Koch e Travaglia:

Sua estrutura e funcionamento em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual-discursivo, estilístico), suas variedades (dialetos e registros) e seus usos. Cremos nunca ser demais lembrar que é impossível existir metodologia eficiente sem tal conhecimento (Koch e Travaglia, 1990, p. 82).

A nosso ver, pelas novas exigências do ensino de uma língua não materna, a questão da fonética e fonologia não devem ser determinantes no aprendizado dos alunos da Guiné-Bissau, por não serem falantes nativos, porque, para nós, o basilar no processo ensino-aprendizagem é o contexto. Sendo assim, não se deve adoptar estratégias ou metodologias baseadas na realidade sociocultural de um país para um outro, sobretudo sem adaptar os materiais ao contexto do país diferente. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 75), há já bastante que se conhece que a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. Neste aspeto, segundo o mesmo quadro, a língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. Na verdade, delinea o referido quadro que 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.

Compreendendo a explicação acima descrita, deviam os responsáveis da educação na Guiné-Bissau promover formação inicial sólida aos professores. Para tal, é indispensável oferecer-lhes ferramentas pedagógicas e metodológicas para abordagem comunicativa baseada em tarefas que se ajustem os interesses dos aprendentes. Cada ato

de linguagem, referindo o Quadro Europeu (p. 75), inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de ação ou área de interesse) nos quais se organiza a vida social. Portanto, outro problema, para além de não adequação e/ou adaptação de materiais escolares ao contexto social e cultural guineense para com o ensino-aprendizagem, na nossa apreciação, é a má qualidade de formação inicial de professores. Nesta ocasião, para melhorar qualidade da educação na Guiné, é preciso não apenas garantir formação inicial consolidada de professores, disponibilizar materiais baseados na realidade dos aprendentes, mas também tem de se promover formação contínua dos docentes, por um lado, e, por outro, no processo seletivo dos conteúdos a ministrar nas aulas de português, achamos que se deve envolver os professores, os pais e/ou encarregados da educação dos alunos e os próprios aprendentes, para o que se aprende seja do interesse destes. O Quadro Europeu considera:

A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para atuar tem implicações profundas na seleção de situações, finalidades, tarefas e textos, tanto para ensino como para materiais de avaliação de atividades. Os utilizadores poderão ter que pensar na motivação da escolha dos domínios relevantes para o presente, considerando a sua utilidade futura. (...). A motivação das crianças através de uma tenção prestada aos seus interesses presentes pode parecer uma ótima opção, mas também pode resultar numa má preparação para uma capacidade de comunicar posteriormente num ambiente adulto. Na formação de adultos, podem surgir conflitos de interesses entre os empregadores, que financiam os cursos e que esperam uma atenção ao domínio profissional, e os estudantes, que podem estar mais interessados em desenvolver as relações pessoais (p. 75).

É daí que persistimos na questão de o professor fazer parte da equipa produtora de materiais didáticos, por assim, em conjunto com outros intervenientes, poderem, partindo da realidade que se vive nas salas de aulas, tomar em conta os interesses dos aprendentes. Hoje em dia, pelas novas demandas educativas, a política linguística exige contextualizar todos os recursos (materiais, professores e metodologias) à convivência quotidiana dos alunos, como também apresentar inovações apropriadas a essa coexistência. A heterogeneidade sociocultural e linguística, segundo Sónia Ferreira (2021, pp. 81 – 82), dos discentes necessita de condições pedagógicas e didáticas

inovadoras e adequadas para a aprendizagem de língua portuguesa. A autora afirmou isso quando se apercebeu, em Portugal, devido o processo de imigração nesse país, que “a sociedade portuguesa tornou-se plurilíngue e pluricultural.” E, para a ela, a escola é, assim, o espaço privilegiado para desenvolver a integração social, cultural e profissional das crianças e dos jovens recém-chegados, e os professores de português necessitam de repensar o seu trabalho e a sua forma de atuação.

Constatadas as dificuldades dos docentes de português na Guiné-Bissau, sobretudo os das outras áreas curriculares, ao longo das suas atividades nas salas de aulas, de não conseguirem transmitir conhecimento de forma eficaz, resume-se em não adaptar as estratégias com base na diversidade sociocultural e linguística dos aprendentes, para além, em muitos casos, o problema baseia-se pela falta de preparação pedagógica e domínio da língua portuguesa. Isabel Leiria *et. al.* (s.d., p. 1), no Documento Orientador – Português Língua Não Materna (2005), sobre o Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna, afirmam que o referido documento prevê, no parágrafo 6 – níveis de intervenção e de atuação –, a elaboração, pelos mesmos serviços, de Orientações Nacionais do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Recorrente. Para tal, Leiria *et al.* afirmam:

Considerando que “o carácter transversal da língua portuguesa como língua de escolarização deve ser uma preocupação partilhada pelos professores de todas as disciplinas”, conforme previsto no art.º 6º do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no ponto 3 do art.º 5º do Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário), o presente documento pretende constituir uma peça dessas Orientações Nacionais e tem como objetivo fornecer diretrizes que, do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, regulem a atuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa. Para isso, traça-se o perfil da atual população escolar, em função das suas línguas e culturas, reflete-se brevemente sobre o modo como as línguas são aprendidas e apontam-se macroestratégias a observar nas escolas.

Ora, espelhando o que foi descrito nesse documento orientador – Português como Língua Não Materna, no contexto e território onde o português é LM (Portugal), correlacionado com o que se vive no processo socioeducativo guineense, comprova-se

que houve e há muitos falhanços ao longo de tempo neste país. Ou seja, o documento da Lei Bases do Sistema da Educação na Guiné-Bissau (2010), prevê no seu artigo nº 01, Âmbito e Conceito, no quinto (5º) ponto, que o âmbito geográfico do sistema educativo é o território da Guiné-Bissau, sem prejuízo de, nos termos do art. 39º, poder ser alargado às comunidades guineenses no estrangeiro. De certo, aquilo a que tem sido assistido é que os materiais continuarem a ser os mesmos que se aplicavam para o contexto dos alunos em Portugal ou no Brasil, nas últimas décadas do século XX, e os professores continuam sem preparação metodológica-pedagógica para enfrentar os desafios atuais (ensino baseado no contexto do aprendente e em tarefas).

Nós, enquanto professores de português nas escolas públicas desse país, consideramos que o que foi delineado no documento Lei Bases do Sistema Educativo guineense é apenas algo teórico e que ficou no papel. Isto é, esse documento, referindo o artigo 2º - Princípios Gerais, no seu 6.º ponto, descreve que o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social. E, se o próprio estado não promove formação sólida – inicial e contínua – aos professores, nem disponibiliza materiais adequados ao referido meio social, é impossível materializar os sonhos traçados e ansiados. Nesse âmbito, continuam as escolas a carecer dos professores competentes e qualificados que estarão à altura de responder aos desafios e corresponder com as às expetativas. Apesar de a formação e colocação dos professores nas escolas públicas ser da responsabilidade do estado, em algumas situações, as escolas celebram contratos internos com “professores”, e, pior de tudo, muitos desses professores não têm formação pedagógica. De acordo com a nossa pesquisa, “o professor e sua competência profissional” (s.d.), patenteia que a escola é a principal responsável em selecionar professores competentes que estejam preparados para orientar seus alunos da melhor forma possível. Ainda, nessa mesma observação da competência profissional do professor, considera-se que “a educação é sempre alvo de discussão, visto que através dela o indivíduo é moldado de forma positiva ou negativa, dependendo dos valores e da forma como lhe é transmitido os conhecimentos como um todo”. Daí que, para nós, se o aluno for mal preparado ao longo do seu percurso académico, sendo ele posterior dirigente da sociedade envolvente, não terá ideias e nem visão a fim de dar contributos ambicionados.

Sendo o professor o responsável pela formação do aluno, eis a preocupação de muitas escolas quanto à pedagogia da intolerância.

Muitos professores não têm exercido seu papel de forma ideal, demonstrando intransigência e ignorância na função de educar, sendo que, em alguns casos, são capazes até mesmo de cometer atitudes extremamente condenáveis no papel de educador. (...). É fundamental que o professor no seu papel de educador tenha consciência que determinadas práticas e atitudes em sala de aula podem refletir péssimos resultados na formação dos seus alunos. Não que um professor não tenha que ser rígido com seu aluno, ele deve exercer essa rigidez com capacidade e sabedoria (<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-professor-sua-competencia-profissional.htm>).

É sensato que o estado não acompanhe a atuação da política administrativa das escolas (falta de inspeção) e, estas, por sua vez, pelos dirigentes e responsáveis das mesmas, se preocupem apenas em cumprir o calendário letivo anual elaborado pelo Ministério da Educação Nacional? Esta fragilidade administrativa educacional deixa os professores à vontade para não assumirem as suas responsabilidades para com os alunos, enquanto educadores e facilitadores. Enquanto assim for, o país continua com déficit dos quadros/profissionais à altura das exigências e dos desafios contemporâneos. De acordo com José Morgado *et al.* (s.d.), é hoje do domínio comum que a educação é um dos principais eixos estruturantes do desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada cidadão e, por conseguinte, de cada comunidade. Mais ainda, os autores, nessa chamada de atenção, consideram que é assim que se compreende que a educação, como projeto de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder as necessidades específicas de cada contexto, encontre na escola o espaço privilegiado para a sua concretização. Ainda, nessa mesma linha de pensamento, Debora Noemi (2018) afirma que o ato de ensinar por si só é um desafio e tanto. E lidar com uma grande diversidade de alunos acaba exigindo muitas competências do professor, que tem papel fundamental na preparação deles. A autora, para melhor aclarar essa afirmação, disse o seguinte “isso se dá especialmente quando falamos em educação – tendência que alia novas tecnologias às metodologias tradicionais de ensino —, realidade que vem mudando o papel do professor dentro e fora da sala de aula.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 3.º, dos objetivos específicos, que ditam o que o sistema educativo deve prosseguir, a alínea c) determina “diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las

às realidades do país.” Durante a nossa pesquisa, apesar de termos constatado funcionamento de algumas escolas de formação de professores, em algumas regiões, Serifo Fall – Buba, Domingos Ramos - Bafatá, Cacheu – Domingos Mendonça, entre outras), os materiais ainda são os mesmos que se aplicam para a formação de professores nas Escola Tchico Té e 17 de Fevereiro, em Bissau, baseando-se nos programas que, em anexo, apresentamos. A maior parte dos professores formadores das referidas escolas têm nível de bacharel, o que, para nós, vai continuar a criar problemas na aprendizagem dos formandos e, conseqüentemente, no exercício das suas funções enquanto docentes.

Para melhorar a qualidade da educação na Guiné-Bissau, a nosso ver, é imprescindível que professores formadores tenham preparação sólida e adequada, isto é, que o professor formador de um formando para obtenção do grau de bacharel tenha, no mínimo, grau de licenciatura. E, também, quando é para tirar o grau da licenciatura, que o professor formador tenha grau de mestre. Na verdade, no processo de formação de professores, muitos investigadores têm demonstrado preocupação com a qualidade e resultados dos formadores e formandos. Fátima Daniel (2009) assegura que diversas questões permeiam e intrigam professores, pesquisadores e formadores na área de formação de professores de línguas como, por exemplo:

- a) Como se dá efetivamente o aprendizado da teoria?
- b) Como esta teoria se articula com a prática?
- c) Como são concebidos os processos mentais?
- d) Qual o papel das experiências anteriores e das teorias implícitas do professor?
- e) O que se entende por teoria?
- f) Qual o papel do contexto social e institucional?
- g) Quais os papéis de professor e aluno?
- h) Qual a importância do método e dos materiais neste processo?

Daniel (2009), parafraseando Freeman (2002), fez um panorama geral focalizando o ensino de línguas em um período de trinta anos, o qual ele subdivide em três momentos. O primeiro período, década de 1970, foi fortemente marcado pelo paradigma behaviorista-positivista com ênfase na transmissão de conhecimentos fixos, prontos, no qual o papel do formador era “treinar” os professores tomando ensino de conteúdo e ensinar a ensinar como dois processos distintos. O segundo período, de 1980 a 1990, foi a década das mudanças fortemente marcadas pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, no qual a cultura de ensinar e o conhecimento prático do professor começaram a ser considerados. Esse foi um período extremamente rico para as

pesquisas. Na nossa opinião, consideramos que o ensino da Guiné-Bissau ainda está centralizado nesta década. Já o terceiro e último panorama, que compreende o período entre 1990 e 2000, é denominado a década da consolidação, cuja característica principal foi a preocupação com o processo de formação continuada, a relatividade do pensamento e do conhecimento com a valorização do conhecimento de sala de aula (conhecimento prático).

Nessa série de preocupação quanto à qualidade de formação de professores, Isabel Leria (2010), na sua advertência relativamente à internacionalização da Língua Portuguesa (definição do perfil do Professor de Português Língua Não Materna), refere que o ensino intercultural e a consciencialização da sua urgência dizem respeito à sociedade e a todas as escolas e possibilitará a todos os alunos uma formação consistente para viver num mundo plural. Além do mais, a autora considera que a língua e a cultura portuguesas integram inúmeros contributos de outras línguas e são, por isso, um exemplo de riqueza sociocultural, o que, para nós, deveria ser critério a adotar nas escolas de formação de professores, na capital Bissau, como também na descentralização e implantação das escolas de formação para as regiões. Isto porque, cada região tem a sua própria realidade sociocultural que difere da outra. Nisto, Leria (2010) insiste que, 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, para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais, é ensinar também:

- a) A comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores;
- b) A ser receptivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas;
- c) A relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva.

Para essa autora, atendendo ao que ficou dito acima, o professor de Português Língua não Materna será o professor titular do 1º ciclo e os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com habilitação para o ensino da disciplina de Língua portuguesa/Português ou de línguas estrangeiras. Partindo disso, no caso da Guiné-Bissau, consideramos que a formação de professores não deveria apenas centralizar-se numa visão (serem todos formados com e para as mesmas metodologias), uma vez que vão enfrentar realidades diferentes, dependendo do lugar/região que cada um será colocado, pois o número de professores que terminam as suas formações de professorado, anualmente, não consegue cobrir todo território nacional.

Sobre reformas recentes no Sistema Educativo da Guiné-Bissau – compromisso entre a identidade e a dependência, Maria Barreto (2012, p. 3), na sua narração quanto ao diagnóstico da política docente na Guiné-Bissau, com dados fornecidos pelo Ministério da Educação Nacional, considera que é indispensável qualificar profissionalmente o número de professores necessários para a expansão do sistema escolar a nível da formação inicial (consideram ser necessários mais 500 professores anualmente); por outro lado, ela revela que é importante qualificar os professores já em exercício pela implementação da formação em serviço; a autora insiste que deve-se disponibilizar condições para o exercício docente, “que por um lado fomentem a motivação profissional dos professores e, por outro, lhes proporcionem os meios que tornem possível o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos; na mesma série, baseando nas informações recolhidas por ela, considera que tem de se promover a equidade na distribuição dos professores pelas escolas” (MEES, 2009, p.27).

Nessa lógica, não se deve qualificar professor tão-somente na sua área específica de formação (por exemplo, os de Matemática-Física, Biologia-Química, História-Geografia, assim por diante), mas também é preciso que o professor tenha domínio do português, sendo a única língua do ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau. Portanto, falando de domínio de LP para os professores de outras áreas de formação e os de português, no contexto em que essa língua é segunda (falante não nativo), deveriam ser formados e capacitados constantemente nas metodologias de abordagem comunicativa do ensino de Língua Não Materna. Além desta formação académica, retomando Leria, o professor de Português Língua Não Materna deve evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com alunos com características enunciadas acima, quando já a tínhamos referido. O professor deve ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares, se necessário, assim como deve utilizar metodologias - trabalho em grupo, simulações, representações - para dinamizar atividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro; e, ainda, ajudar os alunos a compreender e a conhecer melhor com quem comunicam, de modo a construir representações na colaboração e no enriquecimento provenientes das diferenças; vale lembrar que é bom ser flexível nas expectativas que se tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade.

3. Pesquisa empírica

Neste capítulo, dividido em duas partes, apresentaremos a aplicação e os resultados da entrevista realizada a professores de português guineenses (2.1.) e a aplicação e análise de manuais a que tivemos acesso.

3.1. Entrevistas aos professores

3.3.1. Alguns aspetos de metodologia

Para podermos obter as informações dos nossos entrevistados, realizamos esse estudo entre maio e julho de 2021. Oito entrevistas são realizadas pela gravação, duas no Centro de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa da Sociedade AJALV, três na Escola Normal Superior Tchico Té, em Bissau – Guiné-Bissau, duas foram feitas a distância, e uma no Campo Grande, Lisboa – Portugal. Depois de recolhermos essas gravações, apreciamos e transcrevemos as respostas. Nessas entrevistas, no total de dez entrevistados, dois optaram por responder por escrito em vez de ser por gravação.

Todos os entrevistados são homens, não por qualquer opção metodológica, mas porque não conseguimos entrevistar professoras, que não se mostraram disponíveis para participar no trabalho.

A estratégia de inquirir as pessoas (professores) sobre a matéria da nossa pesquisa (*o uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau*) facilita-nos a missão de compreender de que maneira analisam e avaliam a problemática em causa, uma vez que a descrição é baseada nas afirmações deles. Para nós, essa estratégia nos permite colocar questões abertas e permitir que o inquirido responda de maneira desprendida. Nessa recolha de informações, realizamos entrevista com dez (10) professores. Solicitamos ajuda a alguns professores de português: formadores na Escola Normal Superior Tchico Té; dentre esses, uns também lecionam no Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, curso esse ministrado por AJALV; um professor de português, formador na Universidade Pública – Amílcar Cabral; um na escola de formação – Escola Nacional da Administração – ENA, como também no referido curso de aperfeiçoamento; dois são professores do secundário e do mesmo curso de AJALV. Recorremos a essa seleção dos inquiridos, por forma a nos permitir saber dos problemas que afetam o sistema educativo guineense em todos os níveis, dificuldades que os professores enfrentam na

realização das suas tarefas, que tipo de materiais (manuais) têm a disposição, e quais são as limitações dos aprendentes face à realidade e ao contexto sociocultural de salas de aulas, ambiente diferente dos meios das suas convivências.

No quadro abaixo apresentamos o perfil profissional dos entrevistados.

Inquiridos	Descrição sumária
Professor A	Professor formador
Professor B	Professor formador
Professor C	Professor formador pela FEC
Professor D	Professor formador
Professor E	Prof. Formador, ENS, C. Aperf. LP e da FEC
Professor F	Professor form. e no Ens. Secundário.
Professor G	Professor for. e no Ens. Secundário
Professor H	Professor for. e no Ens. Secundário
Professor I	Prof. do E. Sec. e C. Aperf. LP
Professor J	Prof. do E. Sec. e C. Aperf. LP

Tabela 2 – Perfil profissional dos professores entrevistados

Nessa lógica, para melhor compreendermos as respostas dos nossos indagados, pelos contactos e experiência deles nessa matéria, aplicamos alguns questionários abertos, isto é, questionários que os levam a explicar detalhadamente os seus entendimentos relativamente às perguntas. Também, essas questões abertas permitem-nos que possamos exprimir, de livre vontade e/ou entendimento da causa, partindo da realidade que têm enfrentado ao longo dos seus percursos enquanto docentes. Outros questionários são fechados, ou seja, não permite que o inquirido comente, mas apenas concordada/descordada (sim ou não). Ou seja, confirmam a existência ou não de factos.

Apresentamos uma análise qualitativa de todas as repostas, visto que, segundo Arilda Godoy (1995, p. 1), “(...), hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenómenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.”

3.3.2. As respostas obtidas

Faremos a seguir uma síntese das respostas obtidas para cada uma das perguntas. Em anexo, as respostas são apresentadas em tabelas.

1. Qual é o papel dos manuais no ensino-aprendizagem de uma língua, caso da Guiné-Bissau?

Todos os inquiridos afirmaram que os manuais são muito importantes no ensino-aprendizagem de uma língua, destacando que: a) apresentam os conhecimentos de forma encadeada; b) a língua portuguesa é língua segunda no país e os manuais, através de ilustrações, podem facilitar a relação com a realidade e o domínio da escrita; c) servem do elemento de elo de ligação entre professores e alunos; d) constituem elemento de apoio ao aluno, mesmo em casa; e) facilitam e guiam o trabalho do professor e permitem interações; f) todo o processo de ensino-aprendizagem se consubstancia nos manuais; g) permitem autoaprendizagem aos alunos; h) completam o que se faz na sala de aula.

A maioria dos professores refere as carências de manuais escolares e o facto de os existentes muitas vezes não se adequarem ao perfil sociocultural e linguístico dos alunos.

2. Como se avalia a qualidade e adequação de manuais escolares?

Apenas um professor responde diretamente à questão, referindo que se deve partir da pertinência desses materiais, da sua adequação ao contexto, ou seja, que os manuais devem ser adequados à realidade dos alunos. Pelo contrário, quase todos lamentam a inexistência ou escassez de manuais na Guiné-Bissau, o que se compreende, dado o peso que lhes foi dado no item anterior, e são praticamente unânimes em considerar que os manuais que existem são inadequados ao perfil sociolinguístico e cultural dos alunos, retratando a realidade portuguesa, onde os alunos têm o português como língua materna, ao contrário do que acontece na Guiné-Bissau.

3. Que critérios devem ser considerados na construção de manuais de língua portuguesa para a Guiné-Bissau?

Um professor aponta critérios específicos: “objetivos definidos no currículo; realidade sociocultural do País; objetivos específicos da disciplina e de cada nível de escolaridade.” Muitos referem que o critério principal é o contexto de uso, destacando a necessidade de retratarem o multilinguismo e a multiculturalidade próprias da Guiné-

Bissau. Muitos, ainda, destacam a necessidade de os manuais permitirem trabalhar a quatro modalidades de uso da língua (ouvir, falar, ler, escrever), a pragmática, e não constituírem meros manuais de gramática. Também é ferida a necessidade de clarificação do estatuto da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

4. Quem produz manuais para o ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau?

A maioria dos professores pensa que a entidade que produz os manuais e tem competência para o fazer é o Instituto Nacional para Desenvolvimento de Educação (INDE); alguns referem o Ministério da Educação Nacional. Alguns realçam que tal acontece em colaboração com coordenadores das escolas e editoras. Um professor defende que deveriam ser as escolas a produzir os seus materiais, para melhor os adequarem às necessidades do seu público. Um professor defende que deveriam ser as editoras a produzir manuais.

5. É de opinião de que os materiais não são adequados ao contexto e à realidade dos alunos?

A totalidade dos professores concorda que os manuais não são adequados, pois a maioria vem de Portugal ou do Brasil, ou são pesquisados na Internet, e mesmo os que são elaborados no país não são adequados à realidade guineense. A inadequação dos materiais importados prende-se com o facto de o português ser língua materna da quase totalidade dos alunos de Portugal e Brasil, e por isso visarem o ensino da língua como língua materna, e desconhecida à entrada na escola para a totalidade dos alunos guineenses. Consequentemente, nesses manuais parte-se do princípio de que os alunos já sabem comunicar em português, o que não é o caso. Outra causa importante da inadequação dos manuais é não retratarem a realidade da Guiné-Bissau.

6. Subscreve que o nível dos professores não corresponde às exigências?

Nove os inquiridos subscreveram o que é dito na pergunta. Destacam que os principais problemas têm a ver com: a) as dificuldades no domínio da língua portuguesa, b) a formação inicial para um ensino tradicional, estruturalista (fundado na gramática) e da língua como língua materna, c) se dar peso exagerado na estrutura linguística e inexistente para os usos da língua; d) não terem acesso a formação contínua e acompanhamento pedagógico. Um professor refere as dificuldades que o professor

enfrenta quando quer procurar informação e autoformar-se; outro refere que as paralisações (leia-se, greves dos professores) são prejudiciais. Alguns professores referem a pouca formação dos formadores de professores.

Apenas um professor considera que a formação dos professores é adequada, mas que muitas vezes não consegue aplicar o que aprendeu, no contexto da aula.

7. Concorda que as metodologias do ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau são tradicionais e estruturalistas?

Todos os professores inquiridos concordam com o facto de as metodologias de ensino-aprendizagem de português serem tradicionais e estruturalistas, isto é, centrarem o seu foco no ensino da estrutura da língua, da gramática. Alguns inquiridos referem que a principal causa da adoção dessas metodologias reside na formação de professores e um deles chega a afirmar que os professores nem essas metodologias de ensino dominam. Um professor refere a má gestão administrativa e pedagógica das escolas. Alguns professores lamentam o pouco realce que têm as abordagens comunicativas e a ausência de trabalho com a oralidade, assim como a ausência de apelo à criatividade do aluno.

8. A inserção do crioulo no currículo escolar guineense poderia ser solução para minimizar as dificuldades dos alunos e as dos professores?

Contrariamente ao esperado, não houve unanimidade na resposta a esta questão.

Seis inquiridos consideram que se deveria optar pelo ensino bilingue, entre o 1.º e 4.º anos, que introduzir o crioulo no ensino diminuiria o impacto das crianças, que se confrontam pela primeira vez com o português na escola. Dois professores concordam apenas parcialmente, porque o crioulo não está suficientemente codificado para tal e um deles lembra experiências de ensino bilíngue que não chegou ao fim. Um professor defende que não bastaria ensinar em crioulo, mas que seria necessário definir uma política educativa que vá ao encontro das necessidades dos alunos. Um professor não defende a ideia, por achar que a medida não resolverá o problema, se os professores não forem suficientemente preparados e não houver codificação do crioulo e adoção de políticas linguísticas adequadas; lembra que o país não tem condições económicas para tomar esta medida.

Pode concluir-se que ainda não existe consenso relativamente à questão e que se tem consciência de que há passos em direção à codificação do crioulo e à adoção de políticas linguísticas adequadas.

9. Será que a diversidade etnolinguística é maior fator para o insucesso escolar dos alunos guineenses?

Apenas um dos professores inquiridos acha que a diversidade é negativa, porque causa obstáculos à aprendizagem dos alunos.

Nenhum outro professor considera que a diversidade etnolinguística da Guiné-Bissau constitua o fator determinante do insucesso escolar dos alunos, mas antes as deficientes políticas educativas adotadas. Alguns referem que outros países africanos (Angola, Moçambique, Senegal) têm cenários semelhantes e oferecem ensino de qualidade. Um professor refere o facto de muitas das crianças serem já bilingues à entrada para a escola, falando uma língua étnica e crioulo; outros frisam as vantagens de ser bi- ou plurilíngue, pois enquanto melhor um indivíduo comunicar em várias línguas, mais facilidade terá em aprender outras. Um dos professores chega mesmo a afirmar que, num país como a Guiné-Bissau, a diversidade etnolinguística é uma riqueza que deve ser aproveitada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem;

10. Como classifica o nível dos alunos à saída do terceiro ciclo para o ensino complementar?

Nove professores classificaram esse nível como sendo “razoável” e um como “péssimo”. Nenhum inquirido atribuiu avaliação claramente positiva ao nível atingido pelos alunos à saída do terceiro ciclo.

11. À saída dos liceus para as universidades, como classifica o nível de domínio de português dos alunos?

Panorama praticamente semelhante se verifica quando os inquiridos referem à saída do ensino secundário e entrada no ensino superior: dois consideram o nível “péssimo” e oito, “razoável”.

12. O fraco domínio de língua portuguesa, o fracasso escolar afeta apenas os professores de português?

Os professores inquiridos são unânimes em considerar que o fracasso escolar afeta os professores de outras áreas do saber tanto ou mais quanto afeta os professores de português, invocando diferentes razões: a) por a língua veicular de ensino ser o português

e isso dificultar o processo de ensino-aprendizagem; b) porque muitos desses professores tampouco são completamente proficientes em português, chegando a pedir ajuda aos seus colegas.

13. Minimizar dificuldades no ensino-aprendizagem guineense resolve-se apenas com a formação dos professores?

O professor “D” considera não ser preciso muita coisa, mas refere: harmonizar os manuais escolares; formação inicial dos professores e formação contínua em serviço; construção de salas de aulas adequadas para o ensino; melhoria dos salários e subsídios aos professores; inspeção regular das aulas. O professor “E”, na sua resposta, considera: em parte, para mim. Mas deve-se também disponibilizar os materiais que espelham a realidade da convivência dos alunos. O professor “A”: não, não apenas. A formação de professores é fundamental, mas não se limita apenas ali, é preciso ter manuais que adequam ao contexto, infraestruturas necessárias, devem corresponder às exigências, meios tecnológicos para trabalhos e pesquisas dos professores e alunos; bibliotecas. Tudo isso é um conjunto de trabalho que se deve levar em conta para melhorar o ensino. Em parte, a maior responsabilidade tem a ver com a formação de professores, mas toda a gestão escolar é indispensável para uma qualidade do ensino, segundo o professor “C.” No que se refere ao professor “F”, responde de seguinte maneira: não, apesar que é fundamental que o professor esteja bem-preparado e munido de ferramentas que o permite exercer as suas tarefas com a eficácia, mas as escolas devem ter materiais adequados, bibliotecas e definir uma política educativa que visa atender as necessidades dos alunos. Não, assevera o professor “G”. para ele, se formos ver, a melhor coisa que a Guiné-Bissau tem até hoje no processo educativo são os professores, visto que não há manuais que espelham o contexto, as estruturas escolares são péssimas, além de falarmos da falta de internet e de bibliotecas. De acordo com o professor “H”, não, não se baseia apenas na formação de professores, apesar desta parte ser muito determinante no processo ensino-aprendizagem, todavia, é preciso adotar os materiais adequados à realidade dos alunos e que haja um sistema coerente. Também, é preciso que haja reforma curricular. Para o professor “I”, não, não se baseia apenas na formação de professores, apesar de ser, o professor, o elemento fulcral no processo ensino-aprendizagem. É preciso também elaborar um currículo escolar que adequa ao contexto dos aprendentes. Nessa elaboração ou definição do currículo, o professor deveria ser um dos elementos a traçar os objetivos

e conteúdos necessários para as aulas, e não se deve fazer esse trabalho apenas nos gabinetes do MEN. O professor “J” afirma que a formação de professores é muito fundamental, mas não é a única coisa a se preocupar para minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem. Também, tem de se elaborar os materiais adequados à vivência dos alunos. O professor “B” assegura que, para minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem guineense, deve-se apostar não apenas numa formação séria de professores, como também numa melhoria do sistema educativo. Os currículos, tanto para as escolas de formação de professores, assim como para as escolas primárias e liceus, precisam de ser refeitos, adaptando-se à evolução e demandas do mundo moderno. Aliás, a ciência em si é dinâmica, razão pela qual todas as entidades que lidam com ela devem encontrar-se ao ritmo da sua evolução.

14. Aceita que não há uniformização dos conteúdos no ensino de português na Guiné-Bissau?

Os professores são unânimes em afirmar que não existe uniformização dos conteúdos no ensino do português, no país. Referem-se sobretudo aos ensinamentos básico e secundário, considerando escolas diferentes, escolas públicas e privadas e, até, se afirma haver falta de uniformização dentro da mesma escola – um professor declara “a realidade é inegável; é preciso fazer um trabalho sério para evitar que os professores do mesmo liceu, da mesma área curricular e do mesmo nível, contudo, deem matérias diferentes”. Um professor enfatiza a “autonomia” com que escolas privadas definem os conteúdos a lecionar, mas refere que factos semelhantes ocorrem também no sistema público.

Não existe consenso sobre a que nível se deve fazer a uniformização: se para todo o país, através do MEN, ou dentro de cada escola. Um professor refere, ainda, não haver uniformização de conteúdos mesmo ao nível da formação de professores, no ensino superior.

15. O que é preciso fazer para minimizar as dificuldades no ensino guineense?

As áreas de intervenção ou melhoria em que caberia intervir são: a) formação de qualidade de professores; b) produção dos materiais que se adequam ao contexto dos alunos; c) definição de uma política educacional que vise atender todas as exigências dos alunos; d) tomar consciência da diversidade etnolinguística, sociocultural e socioeconómica do povo guineense; e) massificação da frequência do ensino pré-primário; f) reflexão sobre as melhores metodologias de ensino a adotar; g) introdução do

crioulo e das línguas étnicas no sistema de ensino; h) eliminação da instabilidade no sistema educativo, que é consequência da instabilidade política do país.

Há quem defenda reformas profundas do sistema educativo e dos mecanismos e formação de professores, nomeadamente recorrendo a parcerias com universidades portuguesas.

3.2. Análise dos manuais

3.2.1. A identidade cultural guineense e os manuais escolares

Em qualquer processo ensino-aprendizagem é fundamental ter um material didático que anuncia os conteúdos a serem ministrados. Apesar de não ser o único elemento a ter em conta nesse processo, ele é chave para o trabalho do professor e aprendizagem do aluno, pois é indispensável contextualizá-lo. Para Fernando Damasco (s.d., p. 3), os materiais didáticos são elementos fundamentais do processo de ensino/aprendizagem porque facilitam a transmissão do conteúdo por parte do professor, apresentando vantagens em relação à explanação puramente oral do conteúdo, e atuam como uma ferramenta lúdica para o aprendizado do aluno. É nisto que nós achamos que, por mais competente que seja o professor, se os conteúdos anunciados no material didático não são do interesse do aluno, é impossível tornar a aprendizagem eficaz. Nessa perspectiva, Ana Martins (2011, p. 5-6), considera:

Por mais que um professor se esforce é difícil “incutir” na cabeça do aluno, se este não quiser. Para o mesmo, dizemos que uma pessoa aprendeu quando ela mudar a sua maneira de agir, de pensar e de ser quando ela passa a ter atitudes diferentes. Adquirir novas atitudes é certamente mais importante que a aprendizagem de qualquer conteúdo. (...). A organização e classificação das estratégias de ensino pode ser feita tendo em atenção modelos de ensino e aprendizagem aos quais estão associadas (Martins, 2011, p. 5-11).

Nisto, quanto a nós, o ensino-aprendizagem guineense continua não apenas a apresentar falta de preparação qualificada de professores, como os conteúdos disponibilizados nos materiais são os mesmos, numa vivência de realidades diferentes das dos discentes. Tomamos como exemplo os meios de transporte: burros com carroças,

cavalos, entre outros meios que se verificam mormente na província Leste, Gabú e Bafatá, não existem na província Sul, Bolama e Bubaque. Na mesma perspectiva, os meios de transporte existentes na última província referida, barcos, pirogas/canoas e botes, a província leste não os tem. Assim sendo, a aprendizagem dos alunos é dificultada pelos conteúdos disponibilizados para eles, por não se espelhar a sua realidade quotidiana. Para Borges (2008, p. 23):

O sistema de ensino, e os seus conteúdos, propostos pelas potências colonizadoras em nada se diferenciavam do que já existia nos seus países. Estudava-se a história, a geografia e a língua do colonizador, ignorando tudo o que dizia respeito à própria realidade local do território. Este processo, desvalorizava e desrespeitava a cultura dos povos colonizados, recorrendo a metodologias que conduziam o colonizado à desvalorização da sua cultura.

Partindo de novas estratégias para a eficácia do processo socioeducativo guineense, apesar de não se dever ignorar por completo o ensino tradicional, seria bom que cada escola envolvesse todas as entidades, isto é, pais/encarregados da educação, assim como os próprios alunos na seleção dos conteúdos didáticos. Este facto tem sido ignorado pelas escolas exclusivas. Fernando Mendes (2013) considera:

A escola inclusiva não pode utilizar as mesmas práticas da escola do passado, a escola exclusiva. Está ao alcance de todos a constatação de que essas práticas não resultam. Não se pode aplicar o mesmo medicamento a todas as enfermidades. A comprovar o que atrás se referiu, basta olhar para os resultados escolares, para as taxas de abandono escolar e para as profundas alterações que a escola sofreu nas últimas quatro décadas. Ela confronta-se com uma heterogeneidade de “públicos” a que deve responder de forma eficaz. Esta é aquela que é capaz de conduzir ao sucesso todos os alunos.

Quando assim for, de acordo com a abordagem de Mendes, consideramos que, por um lado, isto de a escola inclusiva não atuar devidamente tem a ver com a descontextualização do processo socioeducativo; por outro, sempre é revelada a incompetência e/ou falta de preparação pedagógica, metodológica e administrativa de gestores escolares. Daí, esses responsáveis, por essas limitações, acabam apenas a seguir os conteúdos traçados nos materiais que os portugueses nos deixaram. A inspeção escolar é praticamente morta ou inexistente, devido a falta de pessoal à altura para acompanhar os trabalhos dos docentes. Borges (2008, p. 24), afirma:

(...), o ensino no território não se diferenciava do que já acontecia nos outros territórios, entre as matérias de geografia e história de Portugal, situava-se o português, única língua utilizada no ensino em detrimento do crioulo, língua materna e aquela que a grande maioria utilizava no seu quotidiano. A imposição de matérias completamente estranhas ao aluno, de uma terra que nunca havia visitado e que, provavelmente, nunca chegaria a conhecer, o seu afastamento geográfico em relação ao continente africano, em muito contribuíram para uma certa não identificação do arquipélago e das suas populações como parte integrante de África.

Tendo materiais inadequados e a língua do ensino-aprendizagem não pertencendo ao quotidiano dos aprendentes, estes tornam-se inativos e não conseguem compreender com eficácia o que lhes for ensinado. Assim, como futuros dirigentes, por essas dificuldades, esses discentes não deixarão de se apresentar incapazes de resolver seus problemas e os do meio envolvente. A nosso ver, as estratégias para tornar os alunos competentes e capazes, deve-se tomar em conta as dificuldades e/ou limitações de cada um, nomeadamente a componente linguística. Quando essas dificuldades forem trabalhadas, facilita-os a serem autónomos nas suas aprendizagens. Neste caso, ensiná-los na língua que melhor compreendem e comunicam. A esse respeito, Barbosa (2015) assegura:

A língua é uma das mais importantes criações culturais que o homem jamais realizou. (...). Dada a importância do seu papel, torna-se difícil falar de um povo ignorando a existência da sua língua. Isto porque toda a existência do homem, vista numa perspectiva sociocultural, se encontra diluída na sua língua, onde tudo é sistematizado e enraizado. Portanto, a melhor forma de compreender – a sua sociedade, a sua cultura, as suas concessões filosóficas do mundo que os rodeia, passa pelo conhecimento deste sublime meio através do qual se exprime e no qual deposita todos os elementos contidos no seu subjetivo.

Os colonialistas portugueses tinham usado como estratégia para ensinar a sua cultura (língua) impor conteúdos baseados na realidade do seu povo e não na do colonizado. Para destacar e realçar os seus valores socioculturais, toda a matéria espelhava apenas o contexto da vivência portuguesa, isto é, não aparecia nos materiais as matérias baseadas na realidade sociocultural e sociopolítica do povo guineense. Por outro lado, os administradores coloniais dividiram a população colonial em duas partes, a dos

indígenas e a dos assimilados. Nisto, todo o processo socioeducativo da então colónia portuguesa desvalorizava todas as normas e valores sociais, tradicionais, religiosos e, sobretudo, as normas culturais da Guiné-Bissau.

De acordo com Brasil Escola (2022), a identidade cultural define-se como um conjunto híbrido e maleável de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se conheça enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros. Determinados fatores de identidade são decisivos para que um grupo faça parte de tal cultura, por exemplo, a história, o local, a etnia, o idioma e a crença religiosa. Portanto, ignorar a realidade social, principalmente cultural, de um povo na elaboração de materiais para o ensino-aprendizagem é condicionar/limitar o conhecimento dos discentes. Para Kashimoto *et al* (2002, p. 1):

(...) a cultura como um conjunto de atividades e crenças que uma comunidade adota para enfrentar os problemas impostos pelo meio ambiente, noção que será complementada pela definição segundo a qual a cultura é o conjunto de soluções originais que um grupo de seres humanos inventa, a fim de se adaptar a seu meio ambiente natural e social. (...), a cultura abrangeria diferentes aspectos da vida: savoir-faire, conhecimentos técnicos, costumes relativos a roupas e alimentos, religião, mentalidade, valores, língua, símbolos, comportamento sócio-político e econômico, formas autóctones de tomar decisões e de exercer o poder, atividades produtoras e relações econômicas, entre outros.

Falar da identidade cultural do povo da Guiné-Bissau, partindo dos materiais do ensino-aprendizagem, é descrever um país que possui herança cultural dos colonialistas portugueses; trata-se de um assunto muito complexo e de uma abordagem inesgotável, devido à riqueza e a diversidade cultural desse povo. Centralizando a nossa preocupação na língua de transmissão de conhecimentos (português), apesar que as diferentes línguas étnicas que compõem esse país tornam-no excepcionalmente rico em diversidade linguística, o facto de ter apenas o português como língua de escolarização, não tem facilitado aprendizagem. O elevado número de etnias que compõem essa diversidade linguística como cultural caracteriza-se por diversas realidades sociolinguísticas e culturais num único povo. Para melhor perceber essas diversidades, sem detalhar por cada grupo étnico (por exemplo, Balanta, Fula, Manjaca, Mandiga, Papel etc.), resume-se, além da diversa vivência no centro urbano e rural, na maior manifestação cultural do país,

o Carnaval, que facilita melhor compreensão da construção da identidade nacional guineense. Isto é, percebe-se que tipo de multiculturalismo é o do povo da Guiné-Bissau, baseado na diversidade étnica. Assim sendo, na elaboração de materiais para o ensino-aprendizagem, os autores produtores deveriam partir de realidades como as atrás referidas, ou, como solução, adaptar os materiais produzidos/provenientes de Portugal e Brasil.

De acordo com Joaquim Leite (2014), as marcas da identidade nacional que distinguem o povo da Guiné-Bissau baseiam-se no seguinte: *os seus modelos educacionais, os símbolos e rituais, os heróis e os sabores da Guiné-Bissau*. A diversidade cultural do povo da Guiné-Bissau baseia-se também na diversidade de idiomas existentes/falados nesse mesmo país. Tal facto comprova-se na tradição cultural do Carnaval, pelo que a língua crioula estabelece um veículo entre diversas etnias. Logo, para nós, deveria ser uma das línguas para o ensino-aprendizagem.

A tomada de consciência sobre a identidade nacional (Guiné-Bissau) passou a fazer-se, assim, a partir da afirmação do multiculturalismo étnico, como marca da própria e verdadeira de identidade pós-colonial, ou seja, foi a partir de 1974, data da independência, que o país passou a apresentar a sua verdadeira identidade cultural, baseada na maior manifestação cultural do país, o Carnaval, distanciando-se da cultura europeia, neste caso, a cultura portuguesa. Segundo José da Cunha (2020), a afirmação da identidade cultural guineense observou-se claramente a partir dos anos 1980, seis anos após a independência do país, que demonstrou o seu verdadeiro valor cultural, assente no multiculturalismo étnico.

Ainda para demonstrar que a diversidade cultural do povo da Guiné-Bissau se fundamenta na diversidade dos valores culturais das etnias que constituem esse povo, a forma de se vestir tradicional é uma das marcas que as distinguem. Se a produção de materiais didáticos observasse essa realidade, tornaria fácil a aprendizagem dos alunos.

A Guiné-Bissau possui uma herança cultural bastante rica e diversificada. Esta riqueza baseada na diversidade étnica possibilitou que o país tivesse manifestações artísticas multiculturais tendo em conta os variados usos e costumes. A cultura guineense se enriqueceu devido as várias matrizes étnicas nas quais se manifestam diferentes e múltiplas (mais de 20) expressões linguísticas, danças, expressões artísticas, escultura de madeira, prata, bronze, olarias, tecelagem, vários

estilos musicais com instrumentos tradicionais como Tambur (tambor), Kora, Balafon, etc. (Gusmão, 2012, p. 5-6).

Para melhor clarificarmos essa diversidade, apresentamos quatro imagens de algumas dessas etnias, no desfile do Carnaval, por forma a demonstrar esses valores e diferenças culturais. Na figura 3, apresentamos a imagem da etnia Bijagó; na 4, a da etnia Felupe; 5, a da etnia Fula e na 6, a da etnia Manjaca.



Ilustração 1 Miguel de Barros on Twitter "#CARNAVAL DE#...

Twitter.com – Etnia Bijagó



O Democra GB – imagens do Carnaval 2015: Desfile Nacional



Ilustração 2 Folhas do Carnaval nas ruas de Bissau - rfi.fr – Etnia Fula



Bissau On-line – Carnaval 2020 hi-in.facebook.com

Figuras 3 a 6 – Representações de diferentes etnias no Carnaval da Guiné-Bissau.

De acordo com alguns estudos, ou pelos dados mais conhecidos, a Guiné-Bissau tem cerca de 30 grupos étnicos ou mais. Todavia, devido ao processo de emigração e a alguns fatores sociais e religiosos (islamização, por exemplo), segundo alguns estudiosos, algumas estão a desaparecer, sobretudo as etnias que já eram minoritárias, caso dos Biafadas, Padjadincas, Banhus, Baiotes, Nalus, entre outras. Segundo Gusmão (2012, p. 5-6):

(...) já que o país conta com cerca de 30 etnias diferentes. Entre as línguas do mosaico étnico que compõe a população guineense

temos: Balanta, Papel, Bijagós, Fulupe, Mancanha e Majaco. Todas são de origem Bantu. Fulas, Mandingas, Biafadas, Saraculês são etnias nômades, umas de origem Berbere, e outras do grande Império do Mali, mas, atualmente, há grupos étnicos em extinção (Gusmão, 2012, p. 5-6).

De acordo com Amante (2011), a cultura dá um sentido à própria noção de identidade, ou melhor, aos diferentes sentidos da identidade. Esta, tomando em consideração as diversidades sociais, pode, em função das culturas, encarnar-se na nação ou na tribo, territorializar-se ou confundir-se com as estruturas comunitárias que, às vezes, anulam mesmo qualquer espacialização ou convivências entre os indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade. E, a Guiné-Bissau, na nossa conclusão, apesar de ter sido colonizada por Portugal e sofrido assimilação da cultura deste, após o reconhecimento da sua independência, foi sempre procurando compreender a definição de si e a do outro, pela vivência quotidiana da diferença étnica e cultural do seu povo. Para nós, o que se constata no processo socioeducativo, materiais e manuais, é que estes espelham a cultura única, a cultura portuguesa. Reforçando essa observação, vimos que, numa reação contra a cultura única, caso da cultura que Portugal tinha imposto ao povo da Guiné-Bissau, sobretudo a religião, é claro que a língua é melhor ferramenta de comunicação que permite ao homem aceder todos os conhecimentos dos valores e da cultura onde está inserido.

O facto de os manuais usados no ensino-aprendizagem não se adequarem ao contexto e à realidade, a diversidade de idiomas falados no país e a situação multicultural acabam por influenciar o insucesso escolar do aluno guineense. Mateus (2011), observando a realidade nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, em que as línguas nacionais são as línguas maternas da maioria da população, considera que o português também é língua segunda, porque tem o estatuto de língua oficial e de língua de escolarização. A autora chamou a atenção para não se esquecer que o contexto exterior e as características individuais dos alunos desempenham um papel importante na aprendizagem de uma língua não nativa. A nosso ver, os métodos e estratégias de ensino de português não facilitam a aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Para minimizar essas dificuldades, é preciso criar condições pedagógicas com base na formação sólida de professores e criação de materiais que se adequem à vivência dos aprendentes. Ao falar da Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, a autora afirma:

Diferentes instituições sociais e o próprio Ministério da Educação reconhecem a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da atual população escolar as quais representam uma riqueza singular que implica a criação de condições e estratégias de ensino inovadoras. Com elas se pretende não perder a riqueza multicultural que provém do contacto entre alunos recém-chegados de diferentes contextos e, simultaneamente, apoiá-los na aquisição da língua portuguesa como segunda língua – garantia indispensável para o necessário sucesso escolar (Mateus, 2011, p. 1).

O crioulo continua a ser língua veicular de mais de trinta grupos étnicos e, além de ser a língua nacional, é a língua materna ou língua segunda de mais de metade da população e a mais falada e compreendida por toda a população, mas não faz parte do currículo escolar como língua de alfabetização ou de ensino. O português, sendo a única língua de alfabetização e ensino, constitui um problema para eficácia dos professores e o resultado escolar dos alunos.

Os manuais, assim como os programas, em uso, em todos os ciclos e escolas de formação, não evidenciam conteúdos do ensino de português como língua não materna. Assim, melhorar a qualidade da educação na Guiné-Bissau passa também pela criação de manuais adequados ao ensino de L2. O grupo de professores AJALV decidiu contribuir para tal desiderato, através de criação de manuais em curso para o ensino de PL2 no país (AJALV, 2019, 2020 – manual de apoio A2). Essa tarefa visa minimizar dificuldades dos alunos para com a língua do ensino (português). A criação desses manuais serve como uma proposta educacional ou chamada de atenção às entidades responsáveis do Ministério da Educação Nacional/INDE, para a necessidade de adequação de métodos e materiais à realidade. AJALV (2020) elaborou manuais A1, A2 e B1, baseados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), em harmonia com o QuaREPE. Estes manuais foram concebidos na perspectiva de desenvolver diferentes componentes comunicativas (linguística, sociolinguística e pragmática), tomando como base da sua produção o próprio contexto social, cultural e histórico do público-alvo. Portanto, a sua aplicação deve ter em consideração a interação entre os estudantes como a essência da metodologia da abordagem comunicativa e procurar trazer sempre a experiência pessoal do estudante ao contexto de sala de aula.

Acreditamos que não se deve aplicar os mesmos manuais que se aplicam para o ensino-aprendizagem de português, nomeadamente em Portugal, porque, o contacto que os meninos deste país têm com essa língua, não é o mesmo que se verifica na Guiné-Bissau. Para Frias, o manual para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial em contextos geográficos e culturalmente afastados, é um suporte extremamente útil, não só no que diz respeito à língua, mas também, como já referimos, quanto à transmissão da imagem da cultura e do povo, com os hábitos e tradições que lhe são inerentes (Frias, 1991, p. 447). O autor realça a importância da relação entre língua e cultura:

Ensinar a cultura na língua é reconhecer que a língua é uma prática social, que enunciado, destinador e destinatário não são neutros, que através das línguas e dos seus usos se manifestam realidades socioculturais, se estabelecem relações. O ensino de língua conduz-nos ao centro das realidades culturais e pode ajudar cada aprendente a reduzir a margem de compreensão entre ele e outros cuja língua e cultura são diferentes, (Frias,1999).

De forma a transmitir os aspetos culturais, um manual/material deve ter, para além de textos baseados no contexto dos aprendentes, textos adaptados à sua vivência, sobretudo linguística. Quando isso acontece, os discentes aprendem não apenas os conteúdos selecionados por cada tópico de aula, mas também passam a ter conhecimentos culturais do seu quotidiano; caso contrário, enfrentarão enormes dificuldades ao longo do seu percurso académico. Quando os autores e produtores dos materiais escolares não conhecem a realidade dos alunos, mormente a sua diversidade de línguas, elaboram-nos de acordo com a sua experiência e visão do mundo. Acreditamos que é altura para o Ministério da Educação Nacional pensar em inserir o crioulo no currículo escolar e, se for possível, outras línguas maternas dos aprendentes. Reportando-se ao caso de Angola, Rodrigues (2012) afirma:

A situação linguística que está a emergir em Angola levou a que o Ministério da Educação repensasse o sistema de ensino, com vista à valorização, utilização e promoção das línguas nacionais. O Instituto de Línguas Nacionais de Angola fixou normas ortográficas dos idiomas Cokwe, Quicongo, Quimbundo, Gangela, Cuanhama e Umbundo,

estudando os aspectos fonéticos, fonológicos, morfo-sintáticos, lexicais e semânticos. [...]. Este facto veio a verificar-se com a nova reforma de ensino preconizada pelo Ministério da Educação da República de Angola em 2005, em virtude de terem sido introduzidas nos planos curriculares do 1º nível do Ensino Básico, em algumas províncias, as seguintes línguas nacionais: Cokwe, Kimbundo, Kikongo, Nganguela, Oshikwanyama e Umbundo [...] (Rodrigues, 2012, pp. 22-23).

De acordo com os novos princípios desta política linguística, partindo da realidade do contexto social, cultural, linguística e adequação de métodos, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira visa que o aprendente adquira uma competência na língua-alvo que lhe permita a comunicação com os falantes nativos, desenvolvendo, de forma equilibrada, as quatro capacidades de compreensão e de produção, tanto a nível escrito como oral. Para atingir tais objetivos, torna-se imprescindível adaptar o ensino-aprendizagem às novas necessidades de comunicação. Ao realizar este trabalho, percebemos que é preciso ainda analisar, discutir e apresentar soluções quanto a tipos de materiais que se aplicam para o ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau, tendo em conta a sua condição de ser um país multicultural, multiétnico e multilíngue.

Para Rodrigues (2012, pp. 70-71)), a aprendizagem de uma língua deve assentar em modelos pedagógicos que promovam uma consciência linguística, que permitam refletir sobre a língua e, a partir do seu conhecimento e funcionamento, os alunos a saibam usar ou agir sobre ela. A autora declara que “o desenvolvimento da consciencialização por parte dos sujeitos aprendentes e a forma como cada um constrói a língua tornam-se elementos decisivos para o seu desempenho linguístico”, afirmando que saber uma língua não é apenas uma questão de informações sobre as estruturas linguísticas e o vocabulário é, também, a capacidade de criar novos enunciados a partir das conexões (sejam elas cognitivas ou sociais) e das interações orais e escritas.

3.2.2. Questões de metodologia de ensino

Qualquer processo de ensino-aprendizagem, seja ele formal ou informal, visa concretizar os objetivos traçados e desejados. Para tal, tem de percorrer um itinerário. Para que o processo didático seja eficaz, recorre-se por mobilizar diferentes procedimentos que possam facilitar a transmissão de conhecimento, saber o que ensinar, conhecer o sujeito a ensinar, de que forma se deve ensiná-lo e porque ensiná-lo. Essas

componentes mobilizadas são conhecidas como metodologias através de abordagens sistemáticas, sobretudo para um docente. É imprescindível que o professor saiba usar as ferramentas didáticas ao ensinar. Para explicitar a diferença entre didática e ensino, Boczko (s.d.) define que o ensino é transmissão de informações, ao passo que didática é como transmitir as informações.

Para melhor facilitar o trabalho de um professor no exercício das suas atividades profissionais, ou seja, ao transmitir conhecimentos aos discentes, é indispensável que ele seja capaz de aplicar diferentes metodologias adequadas, mormente baseadas num conhecimento prévio do contexto da vivência dos aprendentes, das suas dificuldades e interesses. Também somos de opinião de que os discentes deveriam fazer parte da escolha das temáticas a serem ministradas nas aulas, por forma a facilitar ao educador a escolha das metodologias a serem aplicadas.

De acordo com I Do Code (s.d.),⁸ fundado por Leonardo Zambaldi, a importância de adotar uma metodologia de ensino é organizar e sistematizar o processo de aprender e ensinar para obter os melhores resultados. Além disso, é importante ter uma abordagem norteadora quando trabalhamos com um grupo de pessoas, de que os educadores guineenses, na nossa opinião, bem necessitam.

Tendo em conta todo o panorama traçado até agora sobre a realidade étnica, cultural e linguística da Guiné-Bissau e o facto de a língua oficial, o português, apesar de língua de ensino, ser desconhecida pelas crianças até à sua entrada na escola, advogamos que a abordagem pedagógica mais adequada para o ensino do português é a abordagem comunicativa.

Porém, até dias de hoje, continuam os professores guineenses a usar como arma para se autodefenderem as únicas técnicas e mesmos ensinamentos de há mais de duas décadas, visto que não estão habilitados para práxis de abordagem comunicativa. Por essas limitações, ainda lecionam de forma tradicional e estruturalista. Nisto de tradicionalismo, Boczko (s.d.) considera que a linha tradicional é:

- a) Centrada no professor;
- b) Privilegia a transmissão do conteúdo;
- c) Usa a repetição de exercícios;
- d) Uso da memorização;
- e) Exige comportamento mais rígido;

⁸ <https://idocode.com.br/>

- f) Avalia a quantidade de conhecimentos adquiridos;
- g) Visa preparação dos alunos para o exame final;

Por não se aplicar métodos de abordagem comunicativa, a aprendizagem, neste contexto, centraliza-se nos professores. Portela (2006, p. 3) considera que os métodos comunicativos têm em comum o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. Ainda, clarificando esse assunto, a autora afirma que o ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes-usuários. Na nossa opinião, apesar de todas as dificuldades em ter materiais baseados na vivência dos discentes guineenses, se os docentes fossem preparados para uso de metodologias próprias de abordagem comunicativa, os enigmas de aprendizagem daqueles alunos tornar-se-iam mais simples. Na perspectiva de Portela (2006, p. 2):

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos o conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os a participação e aceitando sugestões.

Nesta ocasião, ou seja, a não aplicação de metodologias de abordagem comunicativa, aqui apresentamos como exemplo vamos falar quanto às ações concomitantes no passado (uso do pretérito imperfeito do indicativo no ensino de português - Língua Não Materna/LS. Neste aspeto, nota-se que, na maioria dos casos, um falante do português língua segunda (L2) comete erros por não saber usar os advérbios de tempo. Isso acontece porque, mesmo em alguns materiais produzidos para o ensino de português para um falante não nativo, inicia-se por apresentar estruturas e regras da conjugação dos verbos. Todavia, o lógico seria partir de um texto com aspetos socioculturais da própria realidade e do interesse do aprendente que, a priori, deve anunciar o conteúdo gramatical que se pretende ensinar. Assim sendo, a tarefa do professor enquanto facilitador e orientador da aprendizagem, torna mais acessível e o aluno compreende com maior facilidade. Correlacionando esta nossa asseveração, Rodrigues afirma:

Resumindo, os advérbios temporais, articulados com os tempos gramaticais e processos de organização frásica, facilitam a expressão de localização temporal de determinada situação por parte dos falantes [...]. Se o falante de L2 ainda não dominar mecanismos de inflexão verbal, o uso de alguns advérbios temporais poder-lhe-á permitir descrever a localização de uma situação no tempo [...], (Rodrigues, p. 47).

Para melhor facilitar a aprendizagem dos alunos, na nossa análise, não se deve ignorar por completo o ensino tradicional e/ou as estruturas gramaticais, mas é importante flexibilizar as estratégias e fazer uma transformação da gramática para um ambiente de sala de aula interativo e criativo. Isso permite aos aprendentes envolverem-se com entusiasmo nas atividades que vão sendo sendo sugeridas. Assim, facilita-se a tarefa do professor e minimiza-se o seu esforço.

3.2.3. Análise dos manuais disponíveis

De acordo com Lobo (2013, p. 07), referindo Farinha (2007), o manual escolar é como um guia dos programas curriculares prescritos pelo ME para um funcionamento padronizado das aulas. Acabam, por isso, muitas vezes, por funcionar como o próprio programa da disciplina em causa, como uma base estável, a que o professor irá recorrer para preparar as suas atividades letivas diariamente. Kan (2018, p. 17), por seu turno, afirma:

Manual, professor e aluno no âmbito de abordagem comunicativa. Quando se fala em ensino-aprendizagem, pensa-se num item interdisciplinar que abrange várias correntes teóricas como, por exemplo, pedagogia, linguística, sociologia, psicologia, filosofia e história, entre outras. O processo ensino-aprendizagem é uma rede, não só se ligando às várias teorias, mas também incluindo corpos interessados (autores, editoras, autoridades) e grupo de utilizadores (professores, alunos, pais).

A escassez ou mesmo não existência de manuais de português na Guiné-Bissaus, produzidos pelo Ministério da Educação Nacional – MEN, através do Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação – INDE, não permite aos professores terem uma linha orientadora e uniformizada para transmitir conhecimentos. Assim sendo, esses profissionais da educação persistem em aplicar, por não terem soluções e nem preparação

para ensino baseado numa abordagem comunicativa, listagem/conteúdos (programas) que há décadas se usavam. Pois, esses “programas” não espelham a vivência dos discentes.

Quando se aplica a metodologia tradicional (gramática-tradução), assevera Kan (2018, p. 17), o conteúdo de gramática é primordial e o manual é um conjunto de textos literários, que funciona como dispositivo de ensino, treino de tradução e fonte de referências de informações, sobretudo para os professores. Nessa observação, o autor em referência ainda confirma:

No final da década de 80 e na de 90, a metodologia didática colocou o foco na interação e na comunicação, o que levou a que a gramática e o conteúdo linguístico deixassem de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, os alunos são estimulados a completar tarefas e aprender a resolver assuntos da vida quotidiana em que a interação e a cooperação são altamente exigidas nesta metodologia de ensino-aprendizagem. (...). Os conhecimentos em línguas constituem uma ferramenta indispensável tanto para aprendizagem como para a carreira profissional. Um certo nível de proficiência em situações reais exigidas na língua alvo pode facilitar a aprendizagem e o trabalho.

Segundo Morais (2007, p. 77), “a questão da avaliação dos manuais escolares é complexa [...] e que dá azo a controversas interpretações sobretudo quando é encarada numa perspectiva mais ampla do que aquela que fariam supor as suas principais funções que se reconhecem na área da formação e instrução”.

Por quase não existirem os manuais produzidos pelo MEN, decidimos analisar os de A1, A2, e B1, produzidos pela AJALV, e os do 10.º, 11.º e 12.º anos, da Fundação Fé e Cooperação (FEC), comparando com os programas do INDE equivalentes.

Hutchinson e Waters (1987, p. 97), referidos por Kan (2018, p. 25), dividem o processo de correspondência com as necessidades e suposições dum contexto particular em quatro etapas: em primeiro lugar, definem-se quais os critérios em que a avaliação se baseia e o peso de cada critério; feito isto, podemos fazer uma análise subjetiva e uma análise objetiva; em segundo lugar, inicia-se a análise subjetiva, em que se sublinham princípios aplicados no ensino-aprendizagem particular; em terceiro lugar, efetua-se a análise objetiva, analisando-se os princípios essenciais dos manuais disponíveis e testando esta análise na sala de aula, de forma a recolher-se informação sobre como os manuais respondem aos critérios; por último, comparam-se os resultados das duas

análises e fazem-se correspondências, resultando numa interação entre manuais e necessidades. Segue-se o diagrama destas etapas:

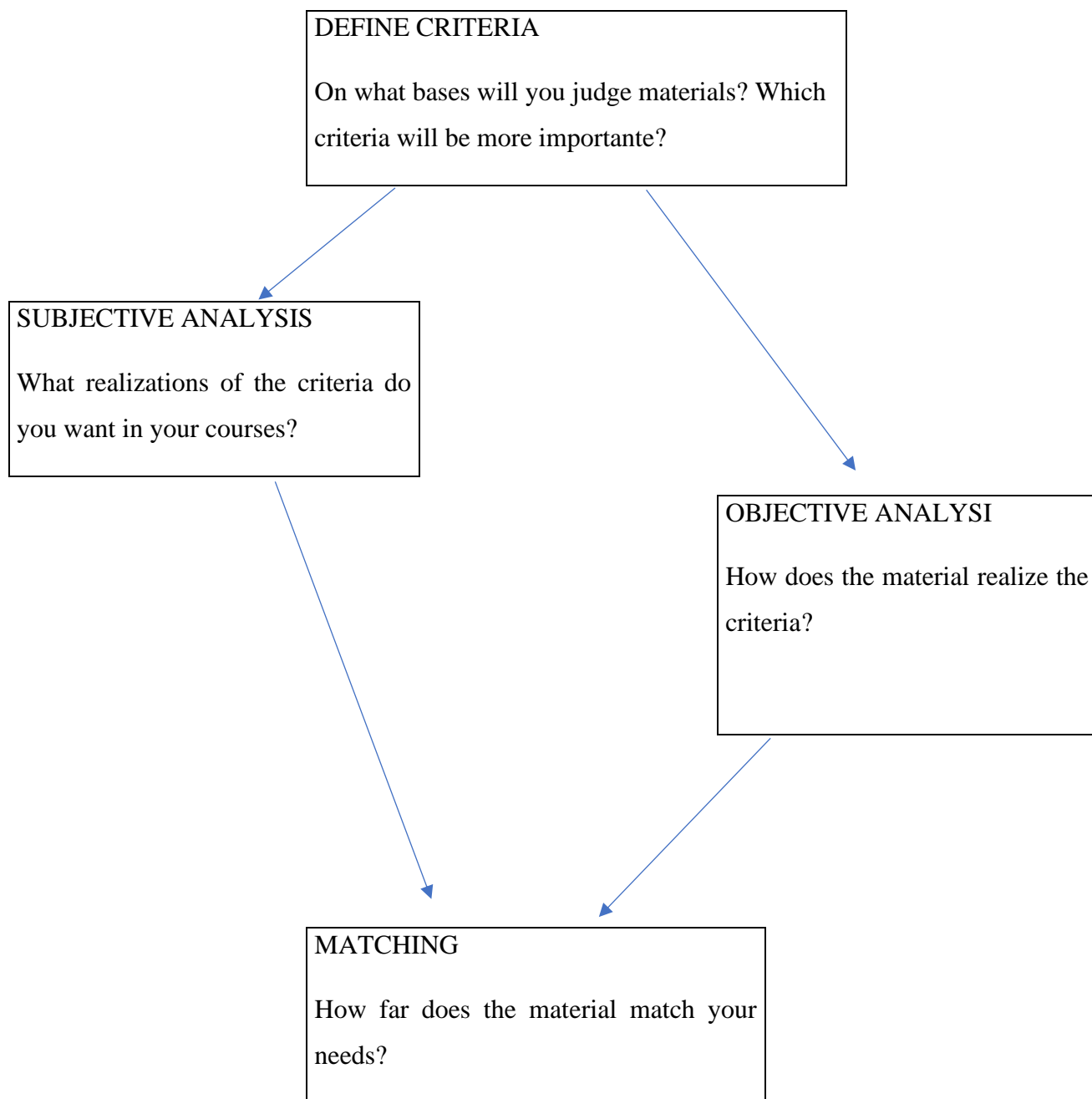


Figura 7 - Etapas da avaliação do manual, de Hutchinson e Waters (1987, p. 97), citados por Kan (2018, p. 26).

Para melhor compreendermos as estratégias a analisar nos manuais disponíveis, os da AJALV e os da FEC, inspiramo-nos em Kan (2018, p. 27), que nos elucida que McDonough e Shaw (2012, p. 9-10) concordam que o objetivo fundamental de avaliação dos manuais é a adequação do manual ao contexto pedagógico e põem o manual num

contexto mais amplo. Ele representa também o panorama de ensino de línguas, em que se dá bastante importância ao plano curricular. Para o autor, analisar os alunos ajuda a indicar o objetivo global do plano curricular e a determinar a política nacional da língua. Por sua vez, o esboço geral do programa pode dar implicações diretas ao design do currículo e seleção dos manuais nas situações mais detalhadas. Veja-se a figura 8:

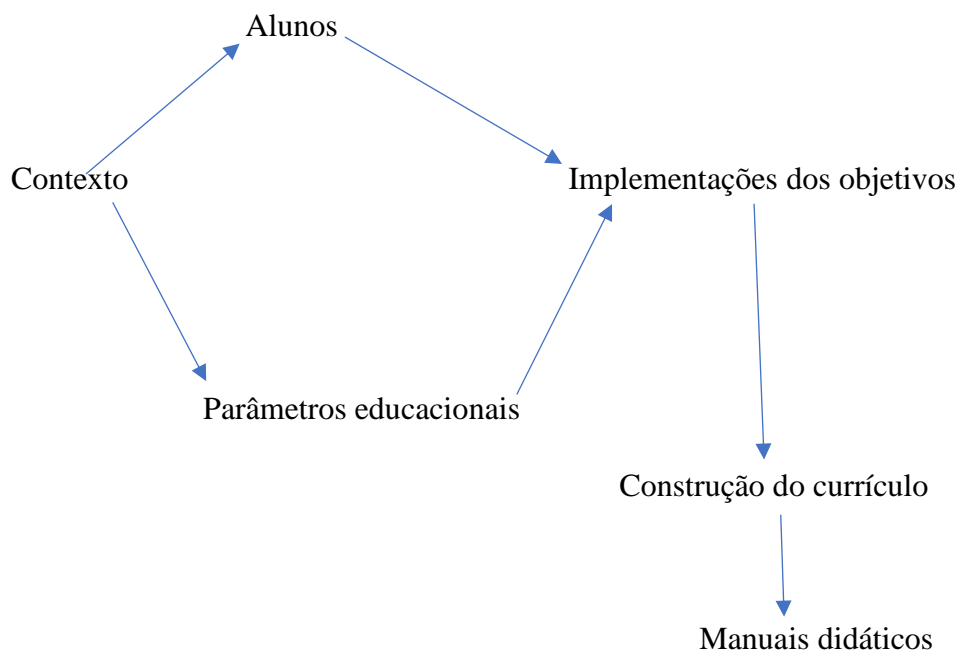


Figura 8 - Panorama de ensino de línguas, adaptado de McDonough e Shaw (2012, 10), referindo Kan (2018, p. 27).

Kan (2018, p. 28), confirmou que, na vanguarda, Cunningsworth (1995, p. 15-17) propôs quatro linhas orientadoras úteis para abordar a avaliação:

1. O manual deve corresponder às necessidades dos alunos e aos objetivos e metas do programa em termos de itens, competências e estratégias da língua, a fim de alcançar metas da aprendizagem.
2. O manual deve refletir os usos (presentes e futuros) que os alunos farão. Deve escolher-se um manual que dote os alunos com conteúdos, competências e padrões do uso da língua com o objetivo de usar a língua efetivamente para propósitos próprios. Isto envolve investigar além dos limites da sala de aula e ter em atenção as situações de uso de língua.
3. O manual deve levar em consideração as necessidades dos alunos e facilitar o processo de aprendizagem, sem impor dogmaticamente um método rígido. O manual pode não tomar explicitamente uma abordagem, mas deve promover

certos estilos e estratégias de aprendizagem. Em vez de impor alguma abordagem ou estilo de aprendizagem, é escolhido o manual que oferece uma variedade de estilos apropriados para os alunos.

4. O manual deve beneficiar a aprendizagem por apoiar alunos e professores, proporcionando uma metodologia ou pelo menos uma abordagem, acompanhada por exercícios e atividades que impulsionem a fluência.

3.2.3.1. Manuais da AJALV

Quanto à análise dos manuais da Sociedade AJALV – Grupo de professores de Língua Portuguesa, analisamos três, o de A1, manual com 72 páginas. Também, nessa análise, avaliamos o manual A2, tendo esse manual oitenta (80) páginas. E, por último, aferimos o manual B1, que contém noventa e cinco páginas 95. A matriz dos manuais é digital e vão sendo policopiados exemplares à medida que é necessário. Em caso de haver interesse em consultar os manuais analisados por nós, temos versão digital dos referidos materiais, pelo que autorizaremos a sua consulta. Cada um tem 15 unidades didáticas.

Enquanto mentores do projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa da AJALV, não nos foi difícil compreender o ponto de partida ou as bases para a produção desses materiais. Como tal, acreditamos que, quer os conteúdos assim como as imagens (textos autênticos) desses materiais, espelham a realidade de vivência dos discentes. Nessa lógica, o docente deve ter preparação sólida que lhe permite perceber que conteúdos e materiais devem selecionar para as suas aulas. De acordo com Ana Lobo (2013, p. 19), o professor deve dar especial valor a vários aspetos na seleção de manuais escolares, bem como livros de consulta, destacando-se aqueles que:

- têm exclusiva intenção de seguir o programa oficial, conduzindo a informações objetivas e importantes;
- devem ser úteis para o trabalho do docente e discente, motivando para o conhecimento, estimulando a aprendizagem, criatividade e imaginação;
- devem ser realistas e conter informações atualizadas, estimulando o abrigo a outras fontes de conhecimento, apresentando outras opções de investigação, abrindo espaço a outros trajetos, apelando ao trabalho autónomo e sentido crítico;

- têm nível de linguagem e terminologia adequada à faixa etária dos alunos, favorecendo a interdisciplinaridade;
- têm ilustrações sugestivas, de acordo com os textos, e sobretudo reais;
- têm textos bem distribuídos e selecionados, como imagens e legendas adequadas, em concordância científica com o texto base.

Divergimos num ponto da opinião de Lobo, porque, no caso da Guiné-Bissau, o programa oficial carece de conteúdos do interesse dos alunos, por não ter ressaltado o contexto e realidade desses. Mesmo se o programa tivesse observado esses aspetos, somos de opinião de que se o professor, na execução das suas tarefas, se deparar com situações em que haja necessidade de alterar o programa devido dificuldades ou interesses dos aprendentes, pode fazê-lo. Nessa análise de manuais, segundo Pinto (2003, p. 02-09), como suporte de conhecimentos e veículo de valores, as suas funções sofreram, igualmente, alterações. Para a autora, “o manual ocupa um lugar central nas aulas de língua portuguesa”; considera, ainda, que “a pluralidade de manuais poderá significar diversidade nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens”.

De acordo com a nota introdutória do manual AJALV A1:

Este manual destina-se aos estudantes da AJALV que procuram, fora do sistema educativo guineense, aperfeiçoamento em Língua Portuguesa. Destina-se principalmente àqueles que estejam no nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) em harmonia com o QuaREPE. Este manual foi concebido na perspectiva de desenvolver diferentes componentes comunicativas (linguística, sociolinguística e pragmática), tomando como base da sua produção o próprio contexto social, cultural e histórico do público-alvo, portanto a sua aplicação deve ter em consideração a interação entre os estudantes como a essência da metodologia da abordagem comunicativa e preocupar trazer sempre a experiência pessoal do estudante ao contexto de sala de aula (AJALV, 2019).

Além de contemplarmos a nota introdutória do manual, tomemos como exemplo os conteúdos nele delineados nesse material, que apresentamos em 6.2. e refletem uma abordagem comunicativa. Começamos por referir a segunda unidade desse manual (cumprimento e saudação), tendo como conteúdo gramatical (nomes próprios, *ser* vs *estar*, artigos definidos e pronomes possessivos); o objetivo é desenvolver as seguintes

competências: saudar e reagir a saudação; despedir-se; dar e pedir informação sobre pessoas, coisas, lugares, atividades relacionadas com o quotidiano. O aluno consegue desenvolver a sua competência comunicativa e orientar-se para a autonomia na sua aprendizagem. Aliás, quando a aprendizagem inicia com esses pormenores, já na segunda unidade, em nenhuma situação de comunicação poderá enfrentar dificuldades ao longo do seu processo de aprendizagem. Consideramos que um manual desse tipo é apropriado para ser aplicado no ensino de uma língua não materna. A unidade cinco pretende desenvolver as competências de identificar a localização do objeto no espaço, usar frases simples para falar do quotidiano e dirigir-se a alguém ou reagir a alguém que se dirige a si; do ponto de vista da gramática, contém os seguintes conteúdos: *estar a* + infinitivo, *gostar de...*, advérbio de lugar, pronome demonstrativo e presente do indicativo (verbos em *-ar*). Notemos que, antes de desenvolver conteúdo gramatical selecionado para as aulas, o manual apresenta um texto que expressa esse conteúdo a ser ministrado, por forma a facilitar a compreensão dos alunos. Outrossim, todos os conteúdos em todas as unidades desse manual são acompanhados de exercícios sobre os mesmos, permitindo o envolvimento e a interação dos aprendentes (realizar tarefas), para não serem passivos. Importa salientar que Santos (2009, p. 62), considera que:

(...) esse procedimento possibilita uma análise mais criteriosa das atividades, levando-se em conta, sobretudo, a didatização dos conteúdos de ensino. Não obstante, pensamos que esse recorte do corpus recobre um número expressivo de temas presentes no manual, o que nos permitirá abordar as regularidades desses discursos no trabalho de análise qualitativa.

Para Neumanová (2014), o manual pode ser visto como um transmissor portátil dos conhecimentos de uma área, que ajuda à compreensão e ensina habilidades. A esse respeito, gostaríamos ainda de descrever pormenores relevantes do manual **A1** da Sociedade AJALV: A unidade 7 é sobre *alimentação* e inclui os seguintes tópicos gramaticais: – advérbio de tempo: *hoje, amanhã* (+ presente do indicativo), *agora, ir* + infinitivo, advérbio de tempo: *sempre/às vezes/nunca*, sendo conteúdo gramatical; as competências a desenvolver são: identificar alimentos e bebidas; expressar o evento no futuro; dar informação sobre o hábito alimentar e descrever os alimentos favoritos, tendo-se iniciado com um texto (p. 36) que é da própria realidade dos aprendentes e

compreendem termos como *caldo branco*, *caldo de “Tchebem”*, *sigá*, *frito*, *cabaceira*, *ondjó*, *tambarina*, tipicamente tradicionais. Ou seja, essas expressões facilitam aos alunos compreender a matéria, ainda que a língua do ensino-aprendizagem não seja a língua materna deles, porquanto são termos do dia a dia no contexto social guineense. Também, para nós, as imagens ilustradas no manual (p.38), com nomes associados, facilitam a aquisição de vocabulário. Vd. Figura 9.

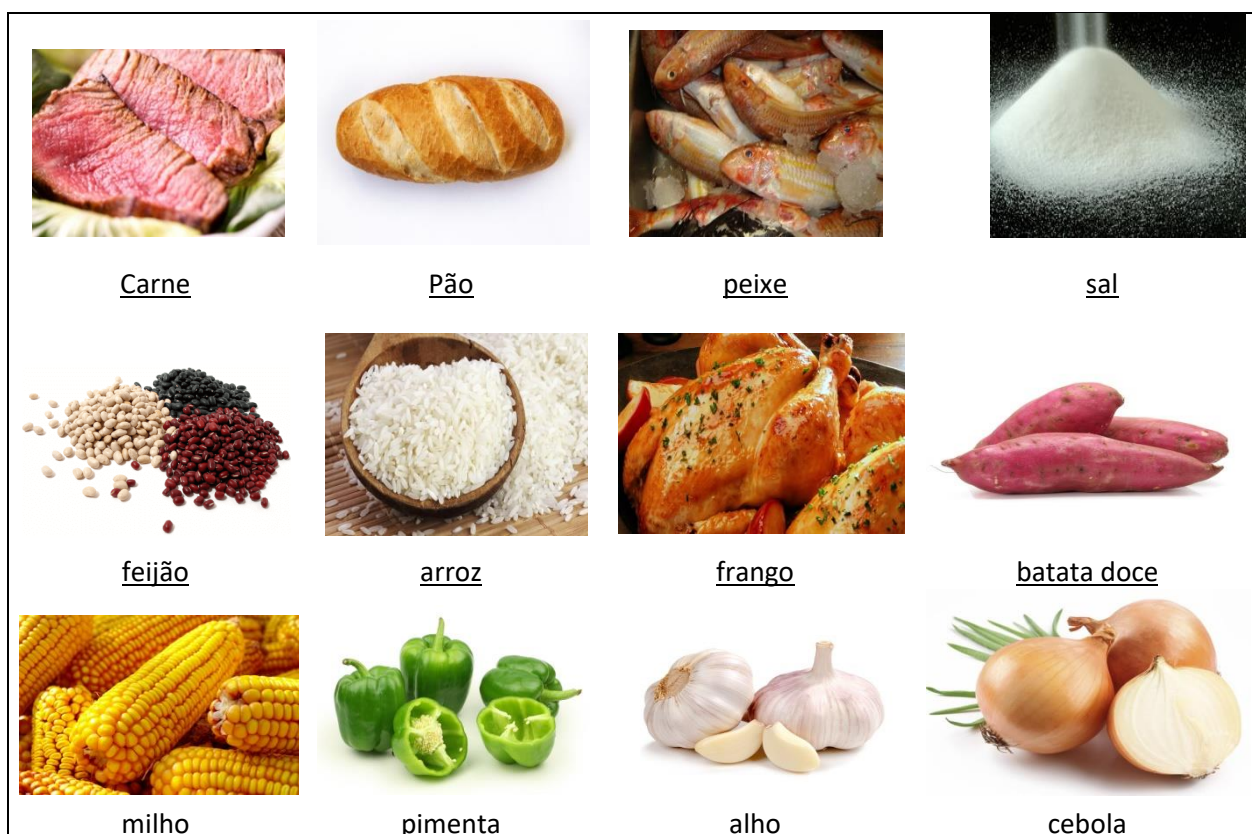


Figura 9. Imagem retirada do manual A1 AJALV, contida na unidade 7, *Alimentação*, p.

Ainda, no manual A1 da AJALV (2020, p. 49), os pontos abaixo apresentados sobre formas de tratamento e diálogo formal e informal, permitem que os aprendentes aprendam a adequar os seus discursos em cada situação de comunicação e a ser autónomos em construir os seus próprios discursos.

11. Observe o quadro sobre a forma de tratamento

FORMAS DE TRATAMENTO

TU (*informal*) – usa-se normalmente com família, amigos e crianças. Pode-se usar também com colegas ou pessoas conhecidas.

VOCÊ (*formal -*) – usa-se quando se conhece alguém e não há um grande grau de formalidade ou de informalidade.

O/A SENHOR/A (*formal +*) – é a forma que se deve usar quando não se conhece uma pessoa ou há um grande grau de formalidade.

12. Leia o quadro de diálogo que se segue.

DIÁLOGO 1	DIÁLOGO 2	DIÁLOGO 3
- Boa tarde. Como está? - Estou bem, obrigado. E você? - Bem, obrigado. - Queria saber se o João está no escritório? - É melhor perguntar o rececionista. - Sabe dizer onde ele está? - Deve estar logo na entrada. - Obrigado. Boa tarde. - De nada. Adeus, boa tarde.	- Olá, estás boa? - Estou, e contigo? - Estou bem. Fizeste o trabalho que chefe pediu ontem? - Fiz a minha parte. E a tua parte? - Não preocupes, vou já fazer num instante. - Hmm, ok! - Adeus, João. - Tchau.	- Olá, como tem passado? - Bem, e a senhora? - Bem, obrigado. O seu trabalho? - O meu trabalho está a correr bem e o seu? - Nós estamos com alguns problemas lá no escritório, mas de modo geral posso dizer que está normal. - Desculpe, tenho que ir, foi um prazer falar consigo. - Prazer é todo meu. - Com licença. - Faça favor. Até outro dia.

13. Identifique se os diálogos acima são de carácter formal ou informal.

Diálogo1 - _____.

Diálogo2 - _____.

Diálogo3 - _____.

Quando os alunos são envolvidos nas atividades, em qualquer tarefa a serem submetidos, serão capazes de executá-las com maior aptidão. Pois, conseguem assim desenvolver componentes linguísticos que os permitem desenvolver competência oral e escrita.

Para Santos (2009, p. 59), os manuais são fulcrais para o trabalho de professores e aprendizagem dos alunos:

Nessa perspectiva, os manuais de ensino se configuram como suportes, ou parte do dispositivo presente na situação “aula”. Funcionam como elementos estruturais auxiliares da situação “aula”, que é uma prática discursiva vinculada ao domínio (de práticas sociais) “educativo”. Basta perceber que a ausência desse suporte (o manual) modifica o dispositivo, mas não invalida a “aula”, que pode prosseguir

normalmente utilizando outros elementos do dispositivo (quadro negro, fotocópias, slides de PowerPoint, etc.).

Ainda assim, acrescenta, deve ter-se como alternativa: quadro, fotocópias, slides de PowerPoint. Claro que a aula pode funcionar, todavia, é preciso que o conteúdo a ser ministrado seja do interesse dos aprendentes e que observe o contexto da vivência.

Quanto ao manual **A2** da AJALV, a unidade 4, as refeições, apresenta como conteúdo gramatical: pretérito imperfeito (-ar, -er, -ir); pretérito perfeito simples do indicativo (irregular: *ter, ser, vir, pôr*); pretérito imperfeito (ações simultâneas); a unidade tem por objetivo desenvolver as seguintes competências: identificar as refeições e os seus horários, descrever pratos típicos, produzir um pequeno texto instrucional (receita culinária) e expressar a simultaneidade da ação no passado. Para desenvolver o conteúdo gramatical anunciado nessa unidade, partiu-se de um texto que elucida um dos temas do quotidiano do aluno guineense, incluindo termos como: *ostras, mancarra, mafé, candja, Pitche-Patche, cabaceira, o sumo de ondjo (com folhas de badjiki), o sumo de veludo, o sumo de fole, o sumo de farroba, sumo de mandiple, o fole, N'toni* (p. 23-24), usados no referido texto. Se nas escolas públicas se aplicassem manuais que ressalvam o contexto dos aprendentes, o processo educativo seria mais fácil.

Para Lobo (2013, p. 16), é urgente a implementação de outras metodologias no processo de ensino-aprendizagem que permitam mais interação e que motivem o aluno a desenvolver os seus próprios recursos didáticos, originando sentido de responsabilidade, autonomia e cooperação entre colegas.

Acreditado que o ensino baseado em novas metodologias e em tarefas, como é destacado no quinto ponto do manual **A2** da AJALV (p. 23), texto instrucional, além de tornar o trabalho do professor eficaz e eficiente, torna os alunos autónomos nas suas próprias aprendizagens.

5. Leia o texto instrucional (receita culinária) que se segue.

1 cebola

1 kg de camarões

1/2 pepino

sal q.b. (quantidade bastante)

piripiri ou pimenta q.b. (quantidade bastante)

1 dl de azeite

1 limão

1 cubo de caldo de galinha.

Confeção ou modo de preparo

_____ (descascar) o pepino, _____ (limpar) sementes e _____ (cortar) em palitos finos. Num tacho, _____ (levar) ao lume a cebola picada e o azeite a refogar. Assim que a cebola amolecer, _____ (juntar) o camarão e o pepino e _____ (refogar) mais um pouco. _____ (temperar) com sal, sumo de limão e piripiri ou pimenta em pó. _____ (adicionar) o cubo de caldo de galinha e _____ (deixar) ferver até o camarão ficar rosado (avermelhado), o que leva 5 minutos. _____ (retirar) o tacho do lume e _____ (pôr) o preparo numa travessa. _____ (servir) acompanhado com arroz branco.

Com base nessas tarefas, a aprendizagem dos alunos torna-se mais eficaz por se envolverem e não serem passivos.

Na unidade 2, a atividade abaixo apresentada permite aos alunos fazerem um exercício linguístico e saberem devidamente usar as preposições e locuções prepositivas de lugar, conforme o ponto sexto desse manual:

6. Atente nestas frases abaixo e responda às perguntas com as preposições e locuções prepositivas de lugar.



- a) Onde está o beliche?
_____.
- b) Onde está o vaso?
_____.
- c) Onde está o armário?
_____.
- d) Onde estão os ratinhos?
_____.
- e) Onde estão os travesseiros?
_____.
- f) Onde está beliche?
_____.
- g) Onde estão as poltronas?
_____.

Podemos ainda constatar, no manual **A2**, textos como “**A carta da Kampuni**” (extraído do manual *Português XXI* e adaptado), que narram o contexto do país, permitindo que os alunos conheçam a realidade das suas vivências e consigam perceber melhor os conteúdos a serem ministrados nas aulas. Nesse texto, para além de narrar a realidade dos discentes, os termos usados (*Kampuni, Arquipélago dos Bijagós, barraca, Ntassa, Mansoa, passadas, balanta e Uno*) são palavras que no dia a dia proferem e ouvem.

1. Leia o texto seguinte.

A carta da Kampuni

Quando vivíamos em Uno (uma ilha situada no Arquipélago dos Bijagós), a nossa vida era muito diferente. Lá eu tinha muitos amigos e, quando o tempo estava bom, íamos à praia depois das aulas. Íamos a pé para todo o lado e almoçamos sempre em casa. À noite, depois do jantar, dávamos uma volta pela vila, os meus pais iam à *barraca* da tia Ntassa e eu brincava com os meus amigos. Tínhamos uma vida mais fora de casa do que aqui em Mansoa.

Aqui, em meados de dezembro, normalmente está muito frio. Além disso, aqui não temos muitos amigos. Por isso, à noite ficamos em casa a contar *passadas*. O idioma foi o maior problema. Quando chegámos, não sabíamos *balanta* e foi muito difícil aprender esta língua tão diferente do bijagó. Sentimos muito a falta da praia, mas às vezes, vamos passear até aos rios ou pelas lagoas de Mansoa que são muito bonitos.

Aqui não temos motos e não se pode ir a pé a todo o lado numa cidade tão grande como Mansoa. A bicicleta é o nosso transporte habitual. Ao almoço não podemos ir a casa. Por isso, os meus pais almoçam no campo, eu como na escola. A comida aqui é muito diferente da ilha, mas em casa os meus pais preparam refeições tipicamente bijagó.

Temos muita saudade dos nossos amigos e da nossa família, mas nas férias voltamos sempre para Uno e podemos rever todos.

Português XXI – Livro do aluno (adaptado)

Na unidade 8 (p. 39), compreendemos o diálogo entre *Pansau* e *Abdu*. Este tipo de texto instrui os alunos a saberem da realidade da sua vivência e os prepara para enfrentar os desafios futuros, por forma a tornarem-se cidadãos capazes que corresponder com as exigências. As orientações apresentadas para abertura de uma conta bancária facilitam que um cidadão tenha conhecimento dos procedimentos legais e que saiba orientar-se melhor.

Pansau - Muito bom dia. Faça o favor de dizer.

Abudu - Bom dia. Queria abrir uma conta à ordem, por favor.

Pansau - Com certeza. Tem o seu bilhete de identidade?

Abudu - Sim, tenho. Esta aqui.

Pansau - Então, preencha este impresso e depois assine aqui em baixo, se não se importa.

Abudu - Mas antes, preciso de ler condições estabelecidas pelo banco para abertura de contas.

Pansau - Pois bem, aqui está as condições. Pode ler.

1. **Observe as condições necessárias para a abertura de uma conta bancária (poupança e corrente).**

Condições de abertura de conta

POUPANÇA

- *3 fotografias*
- *Cópia de BI*
- *Mínimo de 10.000xof*

OBS: Condições de conta.

Levantamento 2 vezes mensal (de 1 a 15 do mês pode levantar uma vez de 16 a 31 do mês também pode levantar uma vez), ou seja, em cada quinzena poderá fazer um levantamento.

O valor dos 10.000xof inicial deve permanecer na conta, caso pretenda levantar todo o montante da conta é indicado fazer o pedido do fecho da conta.

Se no final do ano estiver na sua conta 100. 000 xof ou mais, acresce 3,5% sobre o valor que estiver na conta.

Condições de abertura de conta

CORRENTE

- 2 fotografias
- Cópia de BI
- Mínimo de depósito 10.000xof (obrigatório)

OBS: Condições de conta.

Pedido de cartão multibanco obrigatório

Valor de manutenção da conta 2340 xof

Valor do pedido de cheque:

- Cheque 25 páginas 2925 xof
- Cheque 50 páginas 5850 xof
- Cheque 100 páginas 11700 xof

Se não tiver cheque e pretende levantar com o cheque do balcão o valor é 2925 xof (valor a descontar diretamente da sua conta).

Pedido de cartão multibanco na conta corrente é obrigatório.

- Montante de levantamento diário é de 300.000xof
- Valor a pagar é de 1250 xof.

dezembro de 2018

Ainda na análise desse manual, a unidade – 12, fauna e flora (p. 61), tendo como conteúdo gramatical imperativo (afirmativa) e imperativo (negativa), anuncia desenvolver os seguintes objetivos: dar conselho; identificar o tema e o assunto de pequenos textos escritos; enunciar razões e explicações para as suas ações. O texto usado espelha a realidade dos alunos guineenses, pois muitos termos nele usados (*Breny, cabaceira*, etc) permitem que eles compreendam o contexto e a matéria.

Veja-se abaixo.

2. Leia atentamente o texto.

A Lizi e a Juelma foram levadas pelo pai a um passeio especial na floresta de Breny, ao chegarem, as meninas ficaram encantadas com o espaço por nunca passarem por aquele sítio. O pai levou-lhes debaixo de um poilão, sentaram-se a observar a paisagem e conjunto de árvores que deram volta aquela zona. A Lizi, a filha mais nova, perguntou ao pai sobre a existência daquelas árvores arredores, mas o pai explicava-lhes dos nomes e da importância das árvores naquela floresta, nomeadamente: palmeira, mangueira, cabaceira, coqueiro,

papaieira; e falou também dos animais que vivem na floresta que muitos servem como alimento para o homem durante a caça. A Juelma ficou fascinada com a explicação do pai sobre a mata, mas quer perceber melhor a vantagem dessas árvores para o homem e a proteção dos animais na floresta. Entretanto, o pai explicou-lhes da importância dessas árvores sobre a natureza. Essas podem ser úteis na produção de diferentes substâncias, por meios de frutos para sumos, vinhos, xaropes e trabalhos de madeira para o benefício do homem (carteiras para escolas, mobílias para enfeitar a casa, etc.).

O pai continuou a falar-lhes da importância das florestas para preservação dos animais, citando exemplos de cortes abusivos de árvores no país, isso poderá acarretar grandes consequências ambientais para a vida. E disse ainda que o animal pode ser caçado de uma forma racional para que a geração vindoura possa viver num ambiente saudável. A Lizi concluiu que o Estado tem que assumir as suas responsabilidades com a questão ambiental, porque as florestas permitam regular a temperatura atmosférica e impedir o desgaste do solo.

Manual B1 – AJALV

Olhando para os conteúdos que compõem o manual **B1**, por exemplo, a unidade 8, *preservação do ambiente*, tem por objetivo desenvolver as competências descrever lugares e paisagens; enunciar frases na voz passiva; transformar frases da voz ativa para a voz passiva e redigir textos de natureza diversa relacionados com a sua atividade profissional (atas, relatórios, requerimentos, avisos), partindo da voz ativa/voz passiva: transformação de frases; passiva com verbos *ser* e *estar*; *se* – partícula apassivante. Nessa perspectiva, compreendemos o título do texto *Poluição sonora, dor de cabeça na Guiné-Bissau*, que contém os conteúdos a serem ministrados nas aulas, é muito chamativo, pois é um assunto de extraordinária relevância para o contexto que se vive nesse país. Por outro lado, tratar da matéria desse género é instruir tornar os alunos aptos a enfrentar as exigências do país. Excertos do texto como:

- “a falta de uma legislação especial sobre a poluição sonora tem contribuído para o aumento desta prática na Guiné-Bissau, apesar dos seus efeitos negativos na convivência atual e na saúde das pessoas.”
- “...todos têm direito de recorrer às autoridades competentes, quando existem níveis de ruído inadmissíveis.”
- “quando sentimos que o barulho ultrapassa o nível normal, podemos recorrer ao Ministério Público e à Inspeção-geral do ambiente...”

deixam claro que a preocupação dos objetivos a concretizar no processo ensino-aprendizagem não é apenas transmitir/ilustrar conteúdos gramaticais, mas preparar os

alunos com base no contexto das suas vivências e como futuros cidadãos ou dirigentes políticos e/ou sociais, para estarem à altura de corresponder com as exigências e responder os desafios.

Decerto que, se os alunos guineenses tivessem sido orientados com base no contexto do seu quotidiano, muitos dos problemas que ainda hoje parecem tabu, já teriam sido resolvidos.

A sua unidade 13, *A Literatura Guineense* (p. 75), tem por objetivos interpretar textos literários; identificar tema e assunto de textos literários; exprimir desejo de difícil realização e produzir um texto narrativo, através do conteúdo gramatical – presente do conjuntivo com expressões impessoais; presente de conjuntivo introduzido por verbos ou expressões de desejos. Para tal, escolhemos um texto poético de Geraldo Bessa-Vítor, “*cubata abandonada*.”

Em terras da Guiné

Todo o meu ser se encanta quando passa
por terras da Guiné...

E recebo o abraço de mil raças
da minha raça negra, que me abraça,
na comunhão de sangue, amor e fé.

Bissau, Bolama, Mansoa
Bafatá, Catio, Farim, Cacheu...
(Que mensagem é esta que soa
dentro de mim e os olhos me desvendam?)
E fui pisando as terras por meu passo,
que minh'alma renasceu
dentre as cinzas da lenda,
depois do milagroso abraço.

Na tradição de meus avós,
fui lutar com Balantas
Com fulas fui cavaleiro,
Com Manjacos marinheiro,
artista com Bijagós
e butuquei com Mandingas
em tantas noites encantadas, tantas...

Por isso é que recebo o abraço de mil raças
da minha raça negra, que me abraça,
nas terras da Guiné,
por onde o meu ser passa,
em comunhão de sangue, amor e fé.

Geraldo Bessa-Vítor
Cubata Abandonada

- 3. Atente no poema e faça um comentário possível, por escrito, sobre a mensagem do poeta.**

3.2.3.2. Manuais da FEC – Fundação Fé e Cooperação

Ao avaliarmos os manuais da Fundação Fé e Cooperação – FEC, comparando-os com os da AJALV, concluímos que, apesar de serem de duas entidades diferentes, pelos conteúdos que apresentam, não têm grandes diferenças, ou seja, ambos os manuais espelham a vivência dos alunos (matéria/conteúdo, imagens, personagens de textos selecionados), assim como temas, como por exemplo: Atividades económicas – Turismo (o outro lado do turismo guineense). Nesse caso, o manual do 10.º ano da FEC (p. 10), apresenta-nos um texto autêntico – imagem de palmeiras, casa coberta de palhas, que confirma o espaço da convivência dos povos dessa zona. E, ainda na mesma página,

termos como *irãs*, *poportada*, facilitam a compreensão e permitem uma aprendizagem eficaz.

Observe-se a preocupação dos autores do manual do 10.º ano, no trecho abaixo apresentado do texto “UMA AVENTURA NA GUINÉ-BISSAU”:

“[...] É, antes, a língua que teimosamente se insiste em considerar a língua oficial, quando, na verdade, é apenas, em muitos casos, uma terceira língua, menos falada e compreendida do que as línguas das etnias locais, como o fula, o mandjaco ou o bijagó, e até do que o crioulo, a língua verdadeiramente unificadora da população da Guiné-Bissau. Assim sendo, para manter algumas reuniões é preciso ter “tradução simultânea em sequência”: do português para o crioulo e deste para a língua (e não dialeto) local e vice-versa... (FEC, 2018-2019, p. 23).

Mesmo não se vivendo no espaço sociocultural do povo guineense, compreende-se que a língua portuguesa, por ainda ser a única no processo ensino-aprendizagem e ensinada como língua materna, continua a ser um dos maiores obstáculos ao processo de aprendizagem. A esse respeito, achamos que era possível minimizar as dificuldades atrás referidas, se outras línguas tivessem sido inseridas no currículo escolar, crioulo, sobretudo, como se refere no manual do 10.º ano da FEC (p. 24): *tchur* (vulgo funeral) ou o *toca-tchur* (cerimónia festiva que se segue ao funeral e que se destina a “encomendar” a alma do falecido para que seja bem recebida no além); “Bom dia! *Kuma ku bu mansi? Kuma di curpo?*.”

A imagem do manual do 10.º (p. 80), *secas*, sobre o deserto que avança sobre a Guiné-Bissau devido ao corte descontrolado de florestas ilustra a verdadeira realidade que se vive nesse país devido ao comportamento das pessoas, no que se refere a deflorestação. FEC (2019) afirma: “parte do território da Guiné-Bissau mostra sinais de se estar a transformar num deserto, devido a décadas de abate descontrolado de florestas sem a existência de medidas para travar o problema, alertou um dos antigos responsáveis pelo setor florestal.” Com base nesse excerto e na imagem, compreendemos que o manual em análise nos apresenta os conteúdos baseados na realidade socioeducativa dos alunos, visando prepará-los para compreenderem os reais problemas do país e terem novas visões de como contribuir para ajudar resolver os problemas e o desenvolver. Temas como esses, do conhecimento dos aprendentes, não apenas permitem compreender os reais problemas,

como os ajudam a trabalhar a componente oral, porque se consegue debater abertamente sobre o assunto.

O conto “O FILTRO DO AMOR”, de Marinho de Pina, *Fogo Fácil*, usado no manual do 11.º ano (pp. 37-40) torna mais evidente que os temas/assuntos tratados nesses materiais facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse conto “FILTRO DO AMOR”, o tema central baseia-se nas tradições e/ou no de dar uma menina em casamento, caso da Windjaba, personagem central da história. Para além de o nome da personagem principal ser nome tipicamente tradicional da etnia balanta, uma das etnias mais populares da Guiné-Bissau, o texto nos narrou as práticas, quase comuns por todas as etnias, que não são bem-vistas na perspetiva dos direitos humanos de qualquer cidadão. Logo no primeiro parágrafo (p. 37: “Windjaba era bebé ainda, quando os seus pais negociaram o seu casamento com um rapaz, em troca de uns favores no campo. Quando ela chegou a badjuda, o rapaz, Bassan, já era homem adulto e com algumas outras mulheres”), identifica-se o tema do conto. Termos como *badjuda*, *bagabaga*, *canta-pó*, *djambacus*, *tchuba tchubi i otcha kaminhu lalu*; expressões crioulas como *bnan’a*, expressão da etnia balanta, facilitam a compreensão da matéria, permitindo não apenas aos alunos compreenderem com eficácia, como construírem as suas próprias ideias, visão sobre meio social e do mundo. Apresentamos em seguida alguns pontos relativamente à compreensão do conto “O FILTRO DO AMOR”, aplicados aos aprendentes:

8. Explica o que significa a expressão idiomática do português da Guiné-Bissau “pegar o umbigo”. De acordo com esse manual (p. 41.) a resposta é seguinte: a expressão designa o pedido que um homem faz aos pais de uma menina, ainda criança, para poder casar-se com ela, mais tarde. Porém, para nós, ainda não se poder considerar “português da Guiné-Bissau”, por não ter uma variante oficializada e reconhecida. Deste modo, se esse país tivesse a sua variante, mesmo se a Língua Crioula não tivesse sido inserida no processo ensino-aprendizagem, as dificuldades seriam menores.
9. Traduz para o português a expressão “Tchuba tchubi i otcha kaminhu lalu”. Choveu num caminho que já estava molhado.
10. Qual é o sentido deste provérbio crioulo? Este provérbio expressa oportunismo. Diz-se quando alguém apanhou a oportunidade certa para fazer algo que já tinha premeditado (algo de negativo, a expressão tem um sentido pejorativo).

Tarefas (exercícios) que envolvem os alunos, sobretudo num contexto multilíngue como o da Guiné-Bissau, tornariam mais eficaz o ensino-aprendizagem, se fossem aplicadas nos manuais. Destacamos ainda alguns pontos de exercícios quanto “à tradução literal, ao significado e ao provérbio equivalente em português”:

2. Kim ki tene rabu di padja ka ta camba fugo.

Tradução literal: Quem tem rabo de palha não deve passar pelo fogo.

Significado: Não devemos criticar demasiado alguém, se não olhamos para os nossos próprios erros ou, sobretudo, se cometemos erros semelhantes.

Provérbio equivalente em português: Quem tem telhados de vidro não atira pedras ao do vizinho.

4. Baga-baga ka ta kata iagu, ma i ta masa lama.

Tradução literal: A termiteira não apanha água, mas molda a lama.

Significado: Faz aquilo de que és capaz porque alguém te ajudará no resto (no que não és capaz).

Provérbio equivalente em português: À vaca que não tem rabo, encarrega-se Deus de enxotar as moscas.

5. Falta di mame, bu ta mama dona.

Tradução literal: Na falta da mãe, mama-se na avó.

Significado: Quem não tem hipótese de fazer algo nas condições ideais, fá-lo nas condições possíveis.

Provérbio equivalente em português: Quem não tem cão, caça com gato.

Deste modo, os alunos, de forma alguma, apresentarão inibições perante qualquer assunto a ser ministrado, e nem em qualquer tarefa terão dificuldades de resolução de exercícios de diversos conteúdos, visto que houve uma intercalação entre crioulo (língua que mais dominam) e português.

Apreciando o manual do 12.º ano, p. 52, da FEC, quanto à literatura (texto poético), apresentou-nos os poemas musicados recolhidos (cantigas de *mandjuandadi*), traduzidos e comentados por Odete Semedo, na sua tese sobre as *mandjuandadi*. O poema musicado pela autora, apresentado no manual em apreço, é dos exemplos que melhor podem facilitar a interação do professor e alunos, ou seja, diminui esforço do professor na execução das suas tarefas e, sendo duas línguas apresentadas no texto (português e crioulo), os aprendentes são capazes de ser autónomos, porque vão compreender com maior eficácia, como é abaixo apresentado.

FANADO NÃO VOU	FANADU N KA NA BAI
----------------	--------------------

<p>Recado veio de Gabu Sara para que vá responder recado veio de Tombali para que vá responder outro recado veio de Dindin Banko para que vá um outro veio de Geba para ir responder</p>	<p>Rekadu bin di Gabu Sara pa n bai kudi Rekadu bin di Tombali pa n bai kudi kil utru bin di Dindi Nbanko pa n bai o kil utru bin di Djiba nko pa n bai ruspundi</p>
<p>Minha filha desta vez não hás-de ficar pois a avó Nhimma voltou a botar fanado minha filha, desta vez não ficarás a avó Sona também abriu a sua barraca de fanado</p>	<p>Nha fidju d'es bias bu ka na fika ala Nna Nhimma tona bota fanadu nha fidju d'es bias bu ka na fika ala Nna Sona torna bota mas fanadu</p>
<p>Minha avó não vou a nenhum fanado (não serei excisada) mesmo que a avó Nhimma abra dez barracas avó querida não vou ao fanado deixa-me apenas com este sofrimento que me vai matando</p>	<p>Nha dona n ka na bai nin fanadu nin si Nna Nhimma torna bota des fanadu Nna dona n ka na bai nin fanadu disan son k'e sufurmentu ku na matan</p>
<p>Refrão: fanado não vou não vou a nenhum fanado não vou eu não vou a nenhum fanado</p>	<p>Refrão: fanadu n ka na bai n ka na bai nin fanadu fanadu n ka na bai ami n ka na bai nin fanadu</p>
<p>[...] Eu também quero ter partos normais como outras mulheres por isso juntemos para combater o fanado se nos juntarmos nós todos iremos combater o fanado por isso devemos nos juntar para o deitarmos fora</p>	<p>[...] Ami tambi n misti padi normal suma mindjeris pa kila no dibi di djunta pa kombatil si no djunta anos tudo no ta kombatil pa kila no dibi di djunta no botal fora</p>

Para melhor compreender o que Semedo, no manual da FEC, pretende para o ensino guineense com o poema musicado, a autora escreve o seguinte:

Tocada ao ritmo de sikó (um tipo de tambor), esta cantiga é um diálogo entre uma avó e sua neta. A avó conta a grande novidade à neta, falando das inúmeras barracas construídas para a realização do rito do fanado. A neta recusa a ideia, apontando os malefícios dessa prática. A forma de dança dessa cantiga ao ritmo do sikó denota irreverência, pela performance que o ritmo exige. A cantiga tem como tema um assunto ainda hoje considerado tabu (FEC, 2019, P.53).

“O poema reflete o conflito existente entre a vontade da jovem e a de outras mulheres mais velhas: elas chamam-na para cumprir o fanado, mas a jovem afirma-se contra esse ritual”, sendo o conteúdo central do poema. Assim sendo, os discentes são

preparados não apenas para terem domínio da língua, mas também para terem conhecimento cultural e/ou da realidade onde estão inseridos.

Para além de os materiais serem da realidade e do interesse dos alunos, o ensino bilíngue seria outro mecanismo que poderia contribuir para diminuir as suas dificuldades e facilitar o trabalho dos professores. Dessa forma, achamos que o texto abaixo apresentado, do manual do 12.º ano da FEC (p. 69), que ilustra a relação do crioulo e português, é uma outra forma que permite compreender que a língua portuguesa não é a língua do inimigo, como muitas vezes é encarrada. Assim, quando já não têm essas ideias inibitórias, os alunos demonstram interesse em aprender.

“O PORTUGUÊS E O CRIOULO SÃO COMPLEMENTARES”

“A língua portuguesa une-nos”. Esta era uma ideia que Marisa Carvalho repetia muitas vezes aos seus alunos, quando dava aulas de expressão oral e escrita na Universidade de Santiago, em Cabo Verde. Esta antiga jornalista portuguesa, atualmente com 39 anos, mudou-se para o arquipélago em 2014, depois de ficar desempregada e de o seu marido cabo-verdiano ter conseguido um bom emprego na cidade da Praia. Marisa dava aulas a alunos de gestão, informática e outros cursos e todos eles, claro, falavam português: "A língua portuguesa é um canal, é uma porta que se abre para o mundo. Isso é muito valioso."

No entanto, acontece uma coisa curiosa: quando está a trabalhar, Marisa fala com os colegas em português, mas quando sai para tomar café com esses mesmos colegas começam todos a falar crioulo: "As nossas conversas são uma salganhada", ri-se. "Em Cabo Verde o português é a língua oficial, no Governo, na escola, em todas as instituições, é a língua das reuniões e dos documentos. É uma ferramenta de trabalho. Mas não é a língua materna, a verdade é que na rua toda a gente fala crioulo", explica Marisa Carvalho. Também ela teve de aprender crioulo. "Se eu falar português numa loja isso cria logo uma distância. O crioulo é uma língua de proximidade."

Além de aprender crioulo, teve ainda de aprender as particularidades do português falado em Cabo Verde, que é ligeiramente diferente do de Portugal. Por exemplo, se aqui é comum dizer que uma pessoa é fofinha, significando que é querida, em Cabo Verde, fofa é gorda e pode ser ofensivo. Outra

expressão problemática: pitada de sal. "Pitada quer dizer vagina. Usei uma vez e nunca mais!"

Hoje em dia, Marisa é diretora de gabinete da Ministra da Educação, Família e Inclusão Social e acompanha de perto os esforços do Governo para incluir o português no ensino logo desde a pré-primária. "Tentamos que a aprendizagem seja gradual para que quando as crianças cheguem ao 1º ano o choque não seja tão grande e elas aprendam mais facilmente a escrever", afirma. "Temos que entender que o português e o crioulo não são línguas inimigas, são complementares."

In Diário de Notícias, 05/05/2018 (adaptado).

Na mesma unidade, num exercício de escrita, os discentes foram convidados a uma reflexão sobre a convivência entre o crioulo e o português.

Exercício de escrita

Numa reflexão escrita, partindo do texto que acabaste de ler, estabelece uma comparação entre os casos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau no que diz respeito à convivência do crioulo com o português. Expressa também a tua opinião sobre a reflexão final do texto: o português e o crioulo são línguas inimigas ou podem ser complementares?

Como os programas não estão em anexo nos manuais da FEC, em comparação com esses materiais e os manuais da AJALV, anexamos os programas do 10º, 11º e 12º anos, programas elaborados pelo Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação – INDE. Essa comparação permite compreender que os “materiais” produzidos por essa identidade têm mais pendor do tradicionalismo do que os da Sociedade AJALV assim como os da FEC.

4. Conclusão e sugestões de ação urgente

Gostaríamos de afirmar que a realização deste trabalho (pesquisar e analisar uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau) nos permitiu perceber que o sistema de ensino guineense carece dos recursos, tanto materiais como humanos. Durante a pesquisa para realização do presente trabalho, compreendemos que os materiais (manuais) que se aplicam para o ensino-aprendizagem de português como Língua Segunda (L2), os existentes nas escolas públicas e em algumas privadas, para além de apresentarem conteúdos sem interesse para os alunos/aprendentes, denotam falta de atualização e de adequação para um falante de português não nativo. Ou seja, esses manuais espelham, em maior parte, a realidade do ensino de português como língua materna, caso de Portugal e Brasil.

Por outro lado, se na verdade o ensino-aprendizagem atual de uma língua não materna nos exige uma abordagem comunicativa, sendo um método para o ensino de línguas que enfatiza a interação, como objetivo final, é preciso que haja capacitação e/ou formação sólida e contínua dos professores de português no ensino guineense. Além dessa falta de preparação necessária dos professores de português, outra razão que justifica a ineficácia em atingir os objetivos desejados é a questão do multilinguismo e multietnicidade dos alunos, como a não inserção da língua Crioula no currículo guineense, sendo a língua interétnica – mais falada e compreendida por toda população. Também, outro fator muito importante, mas que tem sido ignorado, tem a ver com falta de meios económicos (baixo salário de professores), infraestruturas escolares sem boas condições físicas e pedagógicas (inexistência de bibliotecas e falta de internet) que garantem normal funcionamento e boa qualidade de aprendizagem. Pois, praticamente a inexistência da inspeção é uma das maiores debilidades do estado em não conseguir identificar os reais problemas que originam o insucesso e/ou fracasso escolar.

Para minimizar as dificuldades dos alunos, consideramos que é preciso saber comparar os métodos ditos tradicionais e estruturais, que privilegiam a aprendizagem das estruturas gramaticais, com os conhecimentos gramaticais que são desenvolvidos de forma dinâmica, estando sempre em íntima ligação com as situações de comunicação, baseadas no contexto, por forma a recorrer e aplicar os métodos adequados. Para tal, é indispensável adotar os métodos do ensino de Português como LNM/LS e associar o ensino da Gramática Comunicativa com o da Gramática Tradicional/Estruturalista.

Enfim, a presente pesquisa permitiu-nos compreender que a aprendizagem linguística não se encontra dissociada do contexto sociocultural e sociolinguístico dos aprendentes, pois, sem equívocos, está ao serviço da comunicação. Ainda, como já tínhamos referido nos parágrafos anteriores, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes (linguística, sociolinguística e pragmática). Por último, para inverter a situação da educação na Guiné-Bissau, ou seja, para que haja qualidade do ensino-aprendizagem, apresentamos as seguintes propostas de ação:

- **Apostar no ensino bilingue:** alfabetizar em crioulo e em português, minimizando as dificuldades no ensino aprendizagem de português, para os professores e para os alunos;
- **Reformar o currículo escolar**, considerando a situação real de implantação do português;
- **Adequar os materiais de ensino-aprendizagem** ao contexto e à realidade dos alunos;
- **Apostar na formação e capacitação dos professores;**
- **Ensinar a história, geografia, cultura e literatura guineenses.**

Assim sendo, consideramos que é preciso, é urgente, é imprescindível:

- **Investir nos recursos humanos**, de forma a torná-los capazes de corresponder às exigências;
- **Descrever e codificar o crioulo da Guiné-Bissau e produzir recursos** necessários ao ensino bilingue;
- **Definir e aplicar uma política linguística coerente e adequada** à realidade guineense;
- **Valorizar a escola e o ensino** de modo a torná-los motor efetivo do desenvolvimento cultural, social e económico da Guiné-Bissau e fonte de empoderamento dos cidadãos.

5. Bibliografia

- AJALV (2020). *Manual de Língua Portuguesa*. Nível A1. Ms.
- AJALV (2020). *Manual de Língua Portuguesa*. Nível B1. Ms.
- AJALV (2021). *Manual de Língua Portuguesa*. Nível A2. Ms.
- Amante, M. F. (Coord.). (2011). *Identidade Nacional Entre o Discurso e a Prática*. Porto: Fronteira do Caos Editores, Lda.
- Baldé, B. (2013). Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior “Tchico Té” – Guiné-Bissau. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Barbosa, G. M. & Bizzaro, R. (s.d.). *Educação para todos na Guiné-Bissau – que princípios metodológico-didáticos para a aula de língua portuguesa?* Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2996/1/Barbosa Bizarro COOPEDUI 2.8.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2996/1/Barbosa_Bizarro_COOPEDUI_2.8.pdf)
- Barbosa, J. A. (2015). *Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Barreto, M. A. (2012). Reformas Recentes No Sistema Educativo Da Guiné-Bissau: Compromisso Entre a Identidade e a Dependência. *Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência*, Lisboa: IICT - Instituto de Investigação Científica Tropical e ISCSP-UTL - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Bernardes, J.A.C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Boczko, R. (s.d.). Ensino & Didática. <https://cupdf.com/download/dl/submit> acesso em 22 de janeiro de 2022
- Borges, S. V. (2008). *Amílcar Cabral: Estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Brandão, C. R., ed. (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Paulo_Freire – Acesso em 17 de janeiro de 2022.
- Chagas, A. T. R. (s.d.). O Questionário na Pesquisa Científica. Disponível em <http://cmq.esalq.usp.br/wiki/lib/exe/fetch.php?media=publico:syllabvs:lcf510:comoelaborarquestionario2.pdf>
- Chomsky, N. (1986). *O Conhecimento da Língua, Sua Natureza, Origem e Uso*. Volume 2 da coleção Convergente. Estados Unidos de América. Seção de Revisão da Editorial Caminho. ISBN 972-21-0913-8.

- Code, I. D. (s.d.). O que é metodologia de ensino? – Diferentes abordagens: <https://idocode.com.br/blog/educacao/metodologia-de-ensino/> Acesso em 18 de janeiro de 2022.
- Coimbra, R. L. & Morais, C. eds. (2013). *Pelos mares da língua portuguesa 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Costa, J. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Crane, C. C. R. (2011). Língua Materna, Língua Estrangeira, Segunda Língua. Paidei – Revista Científica da Educação a Distância – Unimes Virtual. Volume (4). 2. Consultado em 16 de fevereiro de 2022. Disponível em <file:///C:/Users/Asus/Downloads/CONCEITO%20DE%20LE,%20LS,%20LM.pdf>
- Cunha (2009). Apresentação do objecto de estudo e dos objetivos. 1. Disponível em [APRESENTAÇÃO DE OBJETO DE ESTUDO E DOS OBJETIVOS.pdf](#)
- Cunha, J. da (2020). *Carnaval de Bissau: Celebração da cultura guineense*. Disponível em <https://www.dw.com/pt-002/carnaval-de-bissau-celebra%C3%A7%C3%A3o-da-cultura-guineense/av-52430419>. Acesso em 06 de fevereiro de 2022.
- Damasco, F. S. (2017). A construção de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de conceitos cartográficos. Researchgate. (p. 3). Disponível em: [\(PDF\) A construção de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de conceitos cartográficos \(researchgate.net\)](#)
- Daniel, F. G. (2009, p. 41-42). A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão. Tese de doutoramento em Estudos Linguísticos – área de concentração Linguística Aplicada. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título. Campus de São José do Rio Preto.
- Departamento de Língua e Cultura Portuguesa – FLUL (2007). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa, Professor João Malaca Casteleiro, Homenagem*. Macau. Universidade de Macau – Instituto Politécnico de Macau.
- Djaló, A. S. (2013). *Desenvolvimento socioeconômico e dependência da Guiné-Bissau: caso do caju*. Dissertação de pós-graduação em Sociologia Política. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Embaló, F. (2008). O crioulo da Guiné-Bissau: Língua nacional e fator de identidade nacional. *Papia*, São Paulo, vol.18, p. 101-107, 2008.

- Escola, B. (2022). Identidade Cultural. Consultado em 04 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>
- FEC (2015). PROGRAMA ENSINO DE QUALIDADE EM PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU (PEQPGB). SUMÁRIO EXECUTIVO | RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO [ANO 3 | SETEMBRO 2014 – AGOSTO 2015]
- FEC (2017, P. 5). PROGRAMA ENSINO DE QUALIDADE EM PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU (PEQPGB). SUMÁRIO EXECUTIVO - RELATÓRIO FINAL [SETEMBRO 2012 – AGOSTO 2016].
- FEC (2018-2019). LÍNGUA PORTUGUESA. MANUAL DO PROFESSOR. MATERIAIS DIDÁTICOS DO 10º ANO.
- FEC (2018-2019). LÍNGUA PORTUGUESA. MANUAL DO PROFESSOR. MATERIAIS DIDÁTICOS DO 11º ANO.
- FEC (2020-2021). LÍNGUA PORTUGUESA. MANUAL DO PROFESSOR. MATERIAIS DIDÁTICOS DO 12º ANO.
- Fontanella, G. S. (2006). Cinema de animação: um recurso pedagógico em desenvolvimento (Dissertação de Mestrado não editada, Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, São Paulo.
- FUNAG - Gusmão, F. A. (2012). O Livro na Rua. Biblioteca do Cidadão – Serie Diplomacia ao Alcance de Todos – Coleção Países. Guiné-Bissau. 5-6. Acesso em 07 de fevereiro de 2022. Disponível em http://funag.gov.br/loja/download/997-Livro_na_rua_-_Guine_Bissau.pdf
- Gerhardt, T. E. & Silveira D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2008, p. 27). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. - São Paulo: Atlas. ISBN: 978-85-224-5142-5
- Gody, A. S. (1995). PESQUISA QUALITATIVA: TIPOS FUNDAMENTAIS. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 35, 1.
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau> – Consultado em 18 de outubro de 2021.
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau#Geografia> – Consultado em 19 de outubro de 2021.
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Guin%C3%A9-Bissau – Consultado em 18 de outubro de 2021.
- <https://www.travessa.com.br/alfabetizacao-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-8-ed-2021/artigo/8f1b7ebb-c546-482c-8da6-fa9a3fc38785> ACESSO: 23/11/2021.

- Guiné-Bissau (2009) Educação e a Escolarização. *TERCEIRO RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO DE 2009*. Bissau: Instituto Nacional de Estatística. <https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp01w6634600z>
- Guiné-Bissau (2010) Decreto-lei nº 01/2010 de 21 de maio. Assembleia Nacional Popular art. 85, nº 01, c/2010, da Constituição. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos.
- Igreja Católica (2005-2007, p. 43). A arma da esperança na Guiné-Bissau: EDUCAÇÃO PARA TODOS. (s.n.). (s.l.).
- Inchinose, A. (2018), Angústias e esperanças espelhadas num pequeno país africano: *questões linguísticas da Guiné-Bissau*. Em P. F. Pinto & S. M. Pfeifer (Ed., Coord.). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel.
- Indique, G. R. (2019). Políticas Educativas na Guiné-Bissau. In C. Carvalho, M. A. Barreto & F. Santos (dir.), *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade – Livro de Atas* (pp. 45-46). Lisboa: Centro de Estudos Internacionais. ISBN eletrónico: 9791036560446.
- Intipe, B. . A. (2021). Papel di lingu(a) kriol na Guiné-Bissau: O papel da língua crioula na Guiné-Bissau. *NJINGA E SEPÉ: Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas E Brasileiras*, 1(2), 131–144
- Jaló, S. (2020). *Ideologias Educativas na Guiné(-Bissau) – 1954-1986*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Kan, K. (2018). O manual Português para Ensino Universitário : uma proposta de análise de um manual de PLE usado na China Interior. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Kashimoto, E. M., Marinho, M. & Russeff, I. (2002). Cultura, Identidade e Desenvolvimento Local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*. Vol. 3, (N. 4), p. 1. Consultado em 05 de fevereiro de 2022. Disponível em <file:///C:/Users/Asus/Downloads/CONCEITO%20DA%20CULTURA.pdf>
- Leiria, I. (2004). Editorial. Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLN*, n.º 3.
- Leiria, I., Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (s.d.). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf
- Leite, J. E. B. C. (2014). *A literatura guineense: contribuição para a identidade da nação*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Leiria, I. (2010). A Internacionalização da Língua Portuguesa. Definição do perfil do Professor de Português Língua Não Materna. In *A Internacionalização da Língua*

Portuguesa – Anexos, p. 66-70. Disponível em <https://plenalemanha.files.wordpress.com/2011/03/i-leiria-perfil-do-professor-plnm.pdf>

- Lobo, A. R. S. (2013). Avaliação de Manuais Escolares de Português. Dissertação de Mestrado em Didática de Português. Escola Superior da Educação – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. Em Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 305–330. Berlin: Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.889441
- Mango, A. A. (s.d., p. 3). A formação da identidade cultural guineense a partir da lei de base: um recorte sobre a educação básica.
- Manini, T. (s.d.). Quais são os principais métodos de ensino? <https://www.bigmae.com/metodos-de-ensino/> Acesso em 17 de janeiro de 2022.
- Marques, I. S.; Sebastião, I. (2013). O papel dos manuais escolares no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In Teixeira. M.; et al - Ensinar e aprender num mundo plural [Em linha]. Santarém : Escola Superior de Educação de Santarém ; [Brasil] : Universidade Federal de Uberlândia, 2013. p. 137-172. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6319>
- Martins, A. F. M. A. (2011, p. 5-6). *Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso*. Mestrado em Ensino - Economia e Gestão/Contabilidade. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Martins, M. E. O. (2012). Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação, Aveiro.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24, 1. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2560>. Consultado em 07 de fevereiro de 2022.
- Mateus, M. H. M., D. Pereira e G. Fischer (orgs.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian, (2008).
- Mendes, F. M. S. (2013). *As (novas) práticas dos professores a partir da reorganização curricular*. Tese de Doutoramento. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto.
- Morais, J. M. M. (2007). *Análise da imagem em manuais escolares*. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Morgado, C. J., Santos, J. & Silva, R (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações Revista de sociologia* 17 | 2016 Sociedade, Autoridade e Pós-memórias, p. 1.
- Moysés e Moori (2007). *Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário*. Xxvii encontro nacional de engenharia de produção. 02. Disponível em http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf
- Neumanová, S. (2014). *Contributo para a Análise dos Manuais de Português Língua Estrangeira na República Checa*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Noemi, D. (2018, setembro 24). Afinal, quais são as competências de um professor no século XXI?
- Pereira, D. (s. d.). *O Ensino de Português em Contexto Multilíngue*. ANTOLOGIA DE TEXTOS DE APOIO – Didática do Português (2019-2020, p. 37 - 38). Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda. Faculdade de Letras da universidade de Lisboa.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Revista Millennium*, RE, n.º 28, p. 174-183 - <http://hdl.handle.net/10400.19/598>
- Mendes, E. & Pinto, P. F. (2021). Que norma é essa? Que português ensinar na escola? *Palavras em Linha*, n.º 4. Lisboa: APP, pp. 9-21.
- Pires, M. N. (s. d., p. 463). *Diferentes Culturas na Escola – Os Textos e as Imagens*. ANTOLOGIA DE TEXTOS DE APOIO – Didática do Português (2019-2020, 58). Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda. Faculdade de Letras da universidade de Lisboa.
- Portela, K. C. A. (2006). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Expectativa*, V. 5 N. 1 (2006) / Seção - Línguas/Comunicação, p. 2-3.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rodrigues, M. P. (2012). *A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo. Caracterização Educativa e Propostas Pedagógicas para a Formação de Professores do 1º Nível*. Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses, Especialidade Ensino Do Português. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- Sané, S. (2018). Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 55–77, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n1.39717.

- Santos, M. F. R. (2009). *Comunicação e Didatização dos Saberes de Conhecimento de Língua Portuguesa em Manuais Didáticos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Scantamburlo, L. (2013). *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense*. Tese de Doutoramento em Linguística. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, J. M. C. (2018). *Ensino de Português como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Húngaro*. Relatório de Estágio em Português como Língua Segunda ou Estrangeira. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, M. C. V. (2013). Representações de estudantes na área de formação de professores sobre a sua educação linguística. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita. (Orgs.). *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. s/l: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia, pp. 53-95.
- Simões, D. et al (2017). Iconicidade Verbal: Aplicação no Ensino de Línguas. In P. Osório (Coord.). *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicação ao Português Língua Não Materna*. Lisboa: Lidel.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I. (s.d.). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. 1. Disponível em [INÊS SIM-SIM 160-Book Manuscript-807-1-10-20170926.pdf](#)
- Sobral, R. R. (2012). DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL. AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS NA GUINÉ-BISSAU E A COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Vol. 1, 5-6. Consultado em 16 de fevereiro de 2022. Disponível em [3837-12855-1-PB.pdf](#)
- Spinassé, Karen Pupp (2006), *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de Línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil* <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-professor-sua-competencia-profissional.htm>
- SUPER PREPARADO (s.d.). Fundamentos da Educação Escolar Assunto: Avaliação. Consultado em 13 de fevereiro de 2022. Disponível em [Super Preparado – Cursos para Professores \(superpreparadocursos.com.br\)](#)

- UNICEF (2020). *Avaliação Sumativa da Iniciativa "Escolas Amigas das Crianças (EAC)" na Guiné-Bissau (2011-2019). Relatório Final*. Lisboa: MundiServiços.
- Zanella, L. C. H. (2013, p. 19). Metodologia de Pesquisa. Curso de Graduação em Administração, modalidade a Distância. Departamento de Ensino de Graduação a Distância. Departamento de Ciências da Administração. Centro Socioeconômico. 2ª ed. -Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

6. Anexos

6.1. Entrevista aos professores – perguntas e respostas obtidas

1. Qual é o papel dos manuais no ensino-aprendizagem de uma língua, caso da Guiné-Bissau?

Professor A	considera que os manuais são sempre fundamentais, porque servem do elemento da companhia dos professores e alunos: mesmo em casa, o aluno pode recorrer ao manual para tirar dúvidas, ele é elemento de apoio, sobretudo quando se fala da língua, por falar da nossa vida – imagens.
Professor B	no caso da Guiné-Bissau, os manuais têm um papel fundamental no ensino-aprendizagem duma língua, porque, tratando-se do nosso contexto, em que a língua, normalmente, deve ser ensinada numa perspetiva de língua segunda, os manuais acabam por jogar um papel importantíssimo através de ilustrações culturais e pedagógicas que os mesmos possam conter, facilitando, deste modo, que os alunos saibam relacionar os conteúdos com a realidade em que estão inseridos e que, também, tenham o domínio da escrita.
Professor C	considera que o papel de manuais no ensino-aprendizagem de uma língua é facilitar o trabalho, do professor e permite aos alunos uma autoaprendizagem; no caso da Guiné-Bissau, não há, praticamente, manuais, a não ser no primeiro ciclo, pelo que os professores ficam perdidos, sem conseguirem trabalhar de forma eficaz, pelo que acabam por recorrer aos materiais provenientes de Portugal: não só os alunos não têm acesso a esses manuais, como são pensados na perspetiva do ensino de uma língua materna, que não é o caso dos alunos guineenses.
Professor D	considera que o papel dos manuais no ensino aprendizagem é preponderante para o crescimento do aluno na construção do saber, porque apresenta os conhecimentos de forma encadeada no sentido de incentivar a autonomia pedagógica. No caso da Guiné-Bissau, ainda há muito trabalho a fazer para se chegar ao ponto descrito na frase anterior que passa necessariamente pela harmonização dos manuais a nível nacional e adequá-los à realidade guineense.
Professor E	responde que é obvio que os manuais no ensino-aprendizagem de uma língua são determinantes, porque são instrumentos orientadores, tanto para os professores como para os alunos, nesse processo.
Professor F	considera, falando dos manuais, que estamos a falar de um suporte e de um instrumento auxiliar que vem completar tudo aquilo que se faz numa sala de aula, particularmente numa língua; no nosso caso em que a língua portuguesa é a língua do ensino-aprendizagem, os materiais não se adequam à realidade, pelo

	que os manuais acabam por funcionar como uma tábua de salvação, sendo elemento do trabalho.
Professor G	os manuais no ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau têm enorme importância, porque todo processo vai se consubstanciar nos próprios manuais; com o não uso desses materiais, estaríamos a voltar para a época da oralidade, em que o conhecimento era transmitido de boca em boca, pelo que o processo de aprendizagem era mais complexo.
Professor H	considera que, no caso da Guiné-Bissau, os manuais têm um papel de facilitar o trabalho de professores, porque, sem esses materiais, seria quase impossível que houvesse o processo de ensino-aprendizagem, pois, os manuais servem para impactar trabalho de docentes, têm papel incontornável no processo educativo guineense.
Professor I	não é segredo que falar de processo do ensino de língua é falar de algo que se processa do ponto de vista oral e escrito, num processo formal, pelo que há necessidade de ter um instrumento didático (manual), que define o que se quer com uma/s aula/s, pois que nos servirá de suporte para as nossas tarefas enquanto professores; não havendo um manual, corremos o risco de não poder facilitar a aprendizagem; no caso da Guiné-Bissau, uma vez que o português não é a língua materna, é claro que os alunos só têm primeiro contacto com essa língua nas salas de aulas, daí que seja preciso definir um manual específico que baseia na realidade desse povo.
Professor J	é preciso adequá-los à realidade sociocultural do país, por forma ajudar os alunos a se identificarem com a própria realidade, porque isso lhes permite ter motivações em aprender.

2. Como se avalia a qualidade e adequação de manuais escolares?

Professor A	assegura que a adequação dos manuais escolares é um pouco difícil no nosso sistema de ensino, porque alguns níveis não têm manuais, o que torna um pouco difícil falar desses materiais no nosso contexto; eles não são tão valorizados e os textos não são contextualizados.
Professor B	diz que, considerando o histórico de português na Guiné-Bissau, facilmente se poderá concluir que se verifica uma incongruência entre os tipos de manuais que se produzem e a realidade de língua portuguesa no país; aliás, sendo a Guiné-Bissau onde quase todos os alunos não têm português como língua materna, os manuais deveriam ser concebidos na perspectiva no ensino desta língua como segunda, facto que não acontece, visto que os conteúdos dos compêndios produzidos só se adequariam a um contexto em que o português

	seja língua materna dos alunos; daí que se diga que, embora os manuais possam ter qualidades, são desajustados com a realidade sociocultural guineense.
Professor C	os manuais a que tem acesso, que se aplicam para o primeiro ciclo, esses não espelham a vivência dos alunos guineense, visto que falam, no que se refere à estação do ano, de Primavera, Inverno, Verão e Outono, que não tem nada a ver com a realidade da Guiné-Bissau; produzir manuais deveria pensar na realidade dos aprendentes.
Professor D	começa por perguntar “em que contexto?” e, de seguida, respondeu que, globalmente, traz muitos benefícios de ponto de vista pedagógico, porque os manuais propõem atividades pedagógicas que levam o aluno, partindo da sua experiência e observação, a resolver os exercícios e isso estimula a criatividade e autonomia, preparando aluno para a inserção na vida adulta e profissional.
Professor E	os manuais escolares não se adequam ao processo ensino-aprendizagem e ao contexto guineense, porque, em muitos casos, os professores recorrem aos materiais que não dizem respeito a nossa própria realidade cultural, identidade social e económica.
Professor F	acha que um dos problemas que nós temos na Guiné-Bissau é o de não contextualização dos manuais escolares; quer com isso dizer que os manuais que se usam no processo educativo guineense não observam a convivência dos alunos, mas deveria, no seu todo, deveriam estar munidos de tudo quanto é o contexto dos aprendentes; portanto, esses materiais não são adequados, quer nos aspetos linguísticos e quer nos culturais.
Professor G	considera, entre outros critérios que se devem aplicar na avaliação dos manuais, que se deve partir da pertinência desses materiais, ou seja, o contexto; com isso quer dizer que é fundamental que os manuais sejam adequados à realidade dos alunos, mas que não sejam os que têm sido aplicados ao longo do tempo e que apenas descrevem outras realidades; devem ser materiais que vão alavancar a aprendizagem dos alunos.
Professor H	“Nós temos quase inexistência dos manuais na Guiné-Bissau”, respondeu o professor “H”; segundo ele, os que existem não se adequam à realidade do país, fazendo uma avaliação negativa dos manuais.
Professor I	responde que, se estamos a falar de avaliação de manuais, é porque estamos a admitir a existência desses materiais para todos os níveis, quando apenas existem só no primeiro ciclo (do primeiro a sexto ano), pelo que não sabe dos critérios que se usam para avaliação desses manuais que eram produzidos pelas editoras escolares, uma vez que não observam a realidade dos alunos, por não apresentarem as quatro competências comunicativas da língua: produção oral e produção escrita; compreensão oral e compreensão escrita.
Professor J	os manuais escolares na Guiné-Bissau, desde já, são quase inexistentes, uma vez que o nosso ensino continua de mal a pior, por falta de materiais e por os poucos que existem, não observarem a realidade dos aprendentes, ou seja, a

	maior parte desses materiais didáticos são provenientes do estrangeiro (Portugal e Brasil), isso tem dificultado a qualidade do ensino-aprendizagem.
--	--

3. Que critérios devem ser considerados na construção de manuais de língua portuguesa para a Guiné-Bissau?

Professor A	É preciso partir da realidade da vivência dos alunos e dos seus interesses, baseando na sua diversidade linguística.
Professor B	trata-se apenas de conhecer e compreender a realidade dos alunos e espelhar a sua diversidade, sobretudo tendo em conta o contexto de uso de português dessa sociedade.
Professor C	responde que, de modo geral, o critério principal para produção de manuais é o contexto, porque um manual não é gramática, um manual, claro, é mais do que aquele material (gramática), isto é, envolve a questão pragmática, sociolinguística, pelo que nele se visa trabalhar competência oral, escrita, da leitura e competência gramatical.
Professor D	objetivos definidos no currículo; realidade sociocultural do País; objetivos específicos da disciplina e de cada nível de escolaridade.
Professor E	considera que os critérios devem ser definidos pelos próprios produtores dos manuais escolares, produtores nacionais, e esses materiais devem passar pela diversidade cultural guineense.
Professor F	quais são as metodologias do ensino na Guiné-Bissau? qual é a situação linguística dos alunos guineenses? – um aluno guineense não tem português como língua materna; para produção de um manual, deve-se obedecer a metodologias adequadas e observar o contexto da vivência dos alunos, para os estimular a fim de ser autónomo da sua própria aprendizagem
Professor G	Na produção dos manuais escolares no ensino-aprendizagem guineense, se não se levar em conta a realidade do país, saber da diversidade da vivência do povo, não terá um trabalho desejado na construção dos manuais; também é preciso saber qual é o estatuto do português na Guiné-Bissau, por forma a facilitar a elaboração dos materiais.
Professor H	o primeiro critério a considerar para construção de manuais escolares, é o estatuto de língua portuguesa, sendo a única língua do ensino-aprendizagem; outrossim, é preciso considerar a realidade cultural, social e linguística, como também o nível de escolaridade para os quais os materiais são elaborados, por forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Professor I	afirma que não observam a realidade dos alunos, por não apresentarem as quatro competências comunicativas da língua: produção oral e produção escrita; compreensão oral e compreensão escrita; a realidade sociocultural deve ser observada num manual e que contenha as quatro competências que atrás referi.
Professor J	é imperativo definir, para produção dos manuais, critérios que refletem a nossa realidade; contudo, não basta observar o contexto da vivência dos alunos, na elaboração de manuais escolares é preciso preparar os professores que serão capazes de interpretar esses manuais.

4. Quem produz manuais para o ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau?

Professor A	Essa produção de manuais é feita do primeiro ao décimo segundo ano, mas é necessária uma reflexão profunda dos técnicos do Ministério da Educação Nacional (MEN), pensar no contexto em que esses manuais vão ser aplicados, social, cultural e linguístico; sem isso, mesmo havendo manuais, não haverá mudanças.
Professor B	o Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação é quem produz os materiais para o ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau..
Professor C	é o Ministério da Educação Nacional quem produz os manuais, mas que deveriam ser as editoras, que definem os currículos para os ensinios, mas há ausência dessas na Guiné-Bissau.
Professor D	os técnicos do INDE (Instituto Nacional para Desenvolvimento de Educação).
Professor E	considera que os critérios devem ser definidos pelos próprios produtores dos manuais escolares, produtores nacionais, e esses materiais devem passar pela diversidade cultural guineense.
Professor F	até agora, o Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação é quem continua a produzir os manuais escolares, mas sempre trabalha em colaboração com os coordenadores de português de diferentes escolas e as editoras, sobretudo em parceria com os professores da Escola Normal Superior Tchico Té, escola de formação de professores.
Professor G	é o Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação – INDE, em colaboração com as editoras escolares, mas que as escolas deveriam estar a produzir os manuais, porque é a escola que lida com os alunos e sabe dos reais problemas desses.

Professor H	o Ministério da Educação Nacional é quem produz os manuais escolares, através de editoras escolares, mas que já vinha a não funcionar há muitos anos, pelo que hoje não há uma entidade que está a produzir os materiais.
Professor I	quem produzia os manuais didáticos na Guiné-Bissau era a Editora Escolar, mas que fechou em 1999, após o conflito armado de 07 de junho; a partir dessa data passa a ser o professor ou o coletivo de professores a produzir material; de salientar que muitas escolares privadas produzem os seus materiais, mas, muitas vezes, são distintos da vivência dos alunos, a não ser a Sociedade AJALV, grupo de professores de que faz parte.
Professor J	os manuais são produzidos pelos técnicos do Ministério da Educação Nacional, através do Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação, com apoio de Instituto Camões.

5. É de opinião de que os materiais não são adequados ao contexto e à realidade dos alunos?

Professor A	Sim, em parte; em alguns casos essa situação é clara, continuou, por não se falar da realidade e vivência do aluno, isso leva ao professor a não conseguir fazer o aluno a compreender com facilidade, para além da sua realidade.
Professor B	é inegável, os materiais são desajustados com a realidade dos alunos guineenses que, na sua maioria, não tem português como língua materna, facto que, efetivamente, compromete o ensino-aprendizagem dessa língua, pois, leva a que os alunos de níveis avançados continuem ainda a apresentar dificuldades em relação ao uso de português.
Professor C	iniciou por responder que sim, referindo que exemplo claro é de formação de professores da Escola Normal Superior Tchico Té, que dá formação aos professores, mas não baseada no contexto que vão confrontar nas salas de aulas, ou seja, o professor é preparado como professor de português como língua materna, quando deveria ser como de português língua não materna ou segunda.
Professor D	sim, e justifica que os manuais escolares, na sua maioria, são importados de Portugal, que tem o português como língua materna e os que são feitos na Guiné não são adequados à realidade guineense.
Professor E	dos materiais que temos até aqui na Guiné-Bissau não são adequados.
Professor F	nós não temos produzido praticamente nada no domínio de língua portuguesa; todos os materiais usados são provenientes de Portugal ou são pesquisados na internet, materiais concebidos para trabalhar no ensino de português como língua materna, e os professores não capazes de adaptar esses materiais ao contexto dos alunos, ou seja, para o ensino de uma segunda língua.

Professor G	até certo ponto, os materiais não são adequados ao contexto e à realidade dos alunos, baseando-se na sua experiência enquanto professor do ensino secundário, por alguns anos, e também professor na escola de formação de professores; são manuais que partem do ponto de vista de que os alunos já sabem comunicar em português desde casa, o que não é uma realidade; era preciso levá-los a mergulharem no mar linguístico.
Professor H	“Claro que sim”, porque se os materiais estivessem adequados ao contexto e à realidade dos alunos, certamente que as dificuldades não permaneciam no processo educativo guineense, isto é, os professores não continuariam a não conseguir transmitir os conhecimentos com eficácia; por outro lado, os alunos não continuariam a apresentar enormes limitações em compreender a matéria.
Professor I	os materiais não são adequados, porque, se os materiais que existiam apenas observavam a realidade portuguesa, que eram produzidos pela editora, que agora já não existe, pois eram apenas até ao sexto ano, não espelhavam a realidade do aluno guineense, é porque, os que existem atualmente, claro, não observam o contexto guineense.
Professor J	os materiais de português na Guiné-Bissau espelham apenas a diversidade do povo de Portugal e outros povos, o que distancia o aluno guineense da sua realidade, sobretudo da história do seu país.

6. Subscreve que o nível dos professores não corresponde às exigências?

Professor A	podemos ter professores com formação inicial, mas é preciso formação contínua (reciclagem) e desenvolver pesquisas pessoais, o que o professor guineense não consegue, por falta de meios – internet; falta adquirir metodologias adequadas por muitos professores, nisso o ensino não pode apresentar resultados desejados.
Professor B	de certo modo subscreve, pois, se for analisada a real situação das escolas de formação de professores nos últimos anos, rapidamente se chega à conclusão de que eles têm baixo nível de rendimento, cada vez mais, devido a vários fatores, entre os quais as paralisações que se têm verificado; com as paralisações, esses polos não conseguem funcionar plenamente e, como consequência, os estudantes (futuros professores) saem com lacunas, não se encontrando, muitas vezes, à altura de responder às demandas resultantes da evolução da língua portuguesa no mundo.
Professor C	subscreve e diz que são tradicionais e estruturalistas, independentemente de se ensinar o português como a língua materna, o professor guineense preocupa-se tanto com a gramática e levar o aluno a conhecer os vocabulários difíceis que até parece que quem conhece mais vocabulários difíceis e souber que, por exemplo, <i>comer</i> é verbo da segunda conjugação, é um excelente aluno; essas

	metodologias não levam ao aluno a saber comunicar e fazer uso gramatical; o professor também não ensina o aluno a saber ler e nem escrever.
Professor D	sim e comenta que, independentemente da maioria de professores na Guiné-Bissau apresentarem dificuldades em língua portuguesa, não há reciclagem e acompanhamento pedagógico para que o professor evolua, ficando estagnado no conteúdo adquirido na sua formação inicial.
Professor E	subscreeve e acrescenta que o nível de formação de professores não corresponde com as exigências, com base na sua experiência enquanto formador de professores, pela Fundação Fé e Cooperação, e também como colega desses professores, pelas interações que sempre tem com eles.
Professor F	subscreeve, porque é preciso fazer um trabalho de reorganização: revisão curricular, promover formação de qualidade de professores na matéria de didática, formação contínua dos mesmos, nomeadamente. Isso porque alguns professores terminam a formação sem terem base sólida para enfrentar os desafios e corresponder com as necessidades dos alunos.
Professor G	não diz que o nível de formação de professores não seja adequado ou não corresponda com as exigências, porque, o que se verifica, é que o nível deles está adequado com o contexto do país, de acordo com o modelo que escolhemos, porque a formação se dá de acordo com a necessidade do país; o problema está no manual que o professor vai aplicar nas suas aulas, que não reflete nada sobre a sua formação, daí acaba por ser um <i>handycap</i> , quer para o professor como para o aluno.
Professor H	subscreeve e comenta que essa situação é uma realidade, porque há um grosso número de professores que apresentam um nível deficitário, quase no seu todo; não há um conhecimento do ponto de vista pedagógico e linguístico dos professores no que se refere ao estatuto de língua portuguesa na Guiné-Bissau.
Professor I	afirma que a formação de professores não é adequada, por ser muito distante daquilo que vai ele enfrentar ao longo do seu exercício nas salas de aulas; ou seja, o professor acaba por depender, muitas vezes, da realidade que vai enfrentar, sendo obrigado a aceitar o que confronta, quando deveria ser preparado para corresponder com as exigências; é triste dizer que um professor com nível de bacharel é formador de um formando que vai tirar bacharel, assim como um licenciado a fazer o mesmo, mas é a realidade que se verifica na Guiné-Bissau.
Professor J	“obviamente que sim”, resultado disso é que os alunos acabam por apresentar um domínio muito fraco da língua portuguesa, apesar de não ser a língua materna da maioria; contudo, se os professores a tivessem dominado, os aprendentes teriam um nível aceitável.

7. Concorda que as metodologias do ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau são tradicionais e estruturalistas?

Professor A	as metodologias são tradicionais e estruturalistas; o professor guineense habitua-se a ensinar com maior incidência na gramática; ele acha que aprender a gramática é fundamental para todo o processo de ensino, levando o aluno a decorar, a memorizar, sem capacidade de pensar, imaginar, criar, recriar, interagir, comunicar; este acaba por ser limitado e não consegue desenvolver as suas competências em termos de comunicação e isso não contribui para o seu desenvolvimento.
Professor B	as metodologias do ensino de português no país são, com efeito, tradicionais, na medida em que não atendem àquilo que tem sido a evolução pedagógica; até hoje em dia, a maioria dos intervenientes no processo do ensino desta língua ainda se preocupa em transmitir conceitos, levando os alunos a decorarem as regras, mas não as sabem usar em devidos contextos, de modo a poderem ser criativos, partindo de um conhecimento prévio para formar, assim, os seus pensamentos e exteriorizá-los.
Professor C	não sabe se isso corresponde à verdade ou não, mas que o grau de exigências ao nível administrativo e pedagógico faz toda a diferença, porque as escolas públicas só se preocupam com a gestão financeira e nem a gestão administrativa e pedagógica são garantidas; por não haver uma boa gestão pedagógica nas escolas públicas, mesmo com excelentes professores e bons alunos, é difícil ter bons resultados satisfatórios; uma boa gestão escolar tem de estar ligada à gestão financeira, administrativa e pedagógica, mas, o mais fundamental é a gestão pedagógica, porque gerir uma escola não é como gerir uma empresa, que se preocupa mais com a gestão administrativa e financeira.
Professor D	Sim, a ausência da prática de oralidade nas aulas evidencia esse facto; o professor dita o apontamento e na aula seguinte faz explicação e os alunos são recebedores de informação, não opinam, não reagem porque não lhes é dada essa oportunidade.
Professor E	concorda plenamente com que as metodologias do ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau são tradicionais e estruturalistas, porque o nível de conhecimento metodológico de professores tem muita lacuna, ou seja, desde a formação inicial os professores não são preparados para abordagem comunicativa, também, não há formação contínua, pelo que os professores ensinam o português como língua materna, preocupando-se em ensinar a gramática, sem ter em conta que o aluno nem sabe comunicar razoavelmente nessa língua, facto que não lhe permite empregar as classes das palavras em cada contexto.
Professor F	concorda e refere que essa problemática é bem patente, devido falta de formação desejada dos docentes; estes carecem de estratégias a que possam recorrer para felicitar os seus trabalhos e permitir que os alunos aprendam com

	eficácia; também as metodologias são estruturalistas, dado que todo o processo do ensino-aprendizagem é centralizado na gramática.
Professor G	concordou, porque as metodologias são viradas mais para a estrutura de língua, ou seja, dominar a gramática (conhecer classes de palavras), mas apresentam enormes dificuldades na comunicação oral, sobretudo.
Professor H	afirma que são tradicionais, estruturalistas e não adequadas à realidade da Guiné-Bissau, pois não têm contribuído para o avanço dos estudantes alunos/guineenses; os métodos são mais tradicionais, até podemos dizer que tudo depende mais do esforço do professor.
Professor I	as metodologias no ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau não apenas são tradicionais e estruturalistas, mas são desconhecidas pelos próprios professores que atuam na área de português; é verdade que até hoje não há uma única metodologia a ser aplicada nas aulas, mas, pelas novas exigências e realidades, a melhor metodologia é a de abordagem comunicativa no ensino baseado em tarefas, que o professor de português guineense desconhece.
Professor J	as metodologias são tradicionais e estruturalistas, sem margens para dúvidas; enquanto professores, até hoje aplicamos apenas os mesmos materiais que se usavam há mais de vinte anos, pois somos preparados como professores de uma língua materna.

8. A inserção do crioulo no currículo escolar guineense poderia ser solução para minimizar as dificuldades dos alunos e as dos professores?

Professor A	podia ser importante, mas é preciso refletir e fazer um trabalho profundo: reestruturar a língua crioula, ter materiais em língua crioula – a sua gramática; toda a estrutura é necessária; não há uniformização da escrita; não havendo isso, torna-se difícil introduzir o crioulo no ensino, caso contrário acaba por complicar mais; há autores que defendem que a melhor forma de alfabetizar os alunos é ensiná-los nas suas línguas maternas, caso do crioulo na Guiné-Bissau; o nível de domínio do crioulo é diferente, pois há alunos que o dominam melhor do que os professores.
Professor B	a inserção do crioulo no currículo escolar guineense poderia ser uma boa aposta para minimizar as dificuldades dos alunos e as dos professores, porque a maioria dos alunos guineenses tem crioulo como língua materna, um estatuto que o português não tem, razão pela qual o crioulo poderia, caso fosse utilizado como meio de transmissão de conhecimento, ajudar os professores a concretizar os seus planos e os alunos a assimilarem com facilidade as matérias que lhes foram proporcionados; não se pretende dizer que o crioulo deve substituir o português durante toda a vida estudantil do aluno, mas deveria ser como ponte, viabilizando, assim, o processo ensino-aprendizagem, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade.

Professor C	não defende a ideia, porque não é a inserção ou não do crioulo que vai resolver o problema; o problema do ensino-aprendizagem poderá ser agravado, caso os professores não sejam preparados para lidar com o crioulo nas salas de aulas; portanto, se o crioulo for introduzido, tem de criar todas as condições necessárias, partindo do interesse político, como também codificar essa língua e produzir os materiais; poderia ser solução mais prática preparar os professores como professores para o ensino de português como língua não materna, porque o país ainda não está preparado em termos económicos para atender à preocupação de inserção do crioulo no ensino guineense.
Professor D	sim, mas só do 1.º a 4.º do ensino básico elementar é que o professor pode optar por ensino bilingue (português-crioulo); ainda considera que muitas das nossas crianças têm contacto com a língua portuguesa pela primeira vez na escola, pelo que essa situação pode constituir choque enorme para a criança, mas que, se for introduzida através duma língua já conhecida por parte dela, que é o crioulo, diminui o impacto.
Professor E	concorda em parte; a introdução do crioulo ajudaria a minimizar as dificuldades dos professores e as dos alunos, mas, por outro lado, poderá criar bloqueio, porque a língua crioula não tem estrutura formal, ou seja, não está normatizada a gramática, caso da escrita de algumas palavras com “c” ou “k” (Cabi ou Kabi); é preciso uma planificação para a inserção do crioulo no ensino-aprendizagem guineense; prova disso é que algumas experiências não chegaram ao fim – alfabetização em crioulo ou em outras línguas maternas (línguas étnicas).
Professor F	A inserção do crioulo poderia minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem, caso fosse codificado. Mas, se isso não for feito, poderá complicar ainda mais o insucesso escolar.
Professor G	isso é literalmente verificado; apesar de o crioulo não ser a língua materna da grande maioria, é mais fácil compreendê-la em relação ao português, devido ao contacto diário que o guineense sempre tem com essa língua, nas ruas, em casa e assim como nas escolas; todavia, para aprender o português, a pessoa passa por várias etapas e, por isso, seria maior valia para o ensino-aprendizagem guineense inserir o crioulo no currículo escolar.
Professor H	afirmativamente, porque se olharmos pela estrutura da língua crioula, não é tão distante do português; porém, é a língua que o guineense melhor domina; e, para inserir o crioulo no currículo escolar, deve começar-se no primeiro ciclo, para assim facilitar a progressão dos alunos, sem deixar de normatizar o crioulo.
Professor I	isso é incontestável, apesar de que o domínio da língua não determina a inteligência, mas, para melhor desenvolver qualquer competência linguística e aprender com maior eficácia, é fundamental ensinar na língua que o aluno melhor compreende; nesse caso, para a realidade da Guiné-Bissau, a inserção

	do crioulo poderia eliminar muitas dificuldades por parte dos alunos; muitas investigações comprovaram que o bilinguismo tem vantagens enormes no desenvolvimento da cognição de uma criança, assim como no desenvolvimento do ensino de línguas; portanto, o crioulo é uma alavanca, se for inserido no ensino-aprendizagem guineense.
Professor J	não basta inserir a língua crioula no currículo escolar, o que poderia resultar ou minimizar as dificuldades dos alunos e as dos professores, mas é preciso definir uma política educativa que vise atender às necessidades dos alunos.

9. Será que a diversidade etnolinguística é maior fator para o insucesso escolar dos alunos guineenses?

Professor A	concorda em parte, pois as primeiras aprendizagens devem ser na língua materna; a criança guineense aprende a sua língua étnica, como língua materna, para depois aprender o crioulo na sociedade e só depois aprende o português nas salas de aulas; essa situação dificulta o seu sucesso escolar; essas etapas são duras e difíceis, porque ela é ensinada ainda a ouvir, falar, ler e escrever, numa língua que não é materna; as línguas étnicas não são barreiras, mas o seu distanciamento com o ensino-aprendizagem pode ser umas das dificuldades das crianças.
Professor B	num país como a Guiné-Bissau, a diversidade etnolinguística é uma riqueza que deve ser aproveitada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem; o problema não reside no facto de haver muitas etnias e, conseqüentemente, muitas línguas, o que falta, é uma boa política educativa, a fim de todos usufruirmos da riqueza cultural que possuímos; a Guiné-Bissau não é o único país com a diversidade etnolinguística; a título de exemplo, na África quase todos os países se encontram na mesma situação que a Guiné-Bissau e, apesar disso, esses países possuem uma educação de qualidade e os seus alunos revelam uma qualidade louvável.
Professor C	o maior obstáculo para o sucesso escolar na Guiné-Bissau tem a ver com falta de investimentos, quer nos professores, nos materiais e nas infraestruturas escolares; a diversidade etnolinguística é uma riqueza apenas, pois não devemos esquecer que, quanto mais uma pessoa sabe comunicar em duas ou três línguas, terá maior probabilidade de aprender uma outra, sobretudo o crioulo que tem, praticamente, a mesma estrutura linguística.
Professor D	se isso fosse o maior fator, aconteceria também em Moçambique e Angola, países com muita diversidade étnica; o insucesso escolar dos alunos guineenses tem a ver com falta de investimento na Educação.
Professor E	tem opinião contrária, porque, pela experiência literária e linguística, quem compreender duas línguas, é mais fácil compreender a terceira do que quem apenas sabe uma língua para aprender a segunda; o português nunca foi ponte

	de ligação da comunicação interétnica, a não ser o crioulo; a diversidade linguística traz mais riqueza sociocultural.
Professor F	esse processo deveria ser feito no Ensino Básico, talvez minimizasse dificuldades, mas não acho que a não inserção do crioulo seja o real problema do ensino guineense; o fundamental é fazer um trabalho estruturado, reformular o currículo escolar, promover formação de qualidade e produzir os materiais didáticos adequados (investir na educação).
Professor G	concorda em parte, porque há países com diversidade linguística, mas têm boa qualidade do ensino, caso de Angola, por exemplo; o Senegal é um outro exemplo de um país com diversidade etnolinguística, apesar de ser um país de francofonia, mas tem boa qualidade do ensino; logo, a diversidade linguística não deveria ser maior entrave de sucesso escolar para os alunos.
Professor H	concorda plenamente, pois, quando olharmos para as línguas étnicas, pelas grandes diferenças que têm com o português, essa situação acaba por ser um dos maiores obstáculos na aprendizagem dos alunos, direta ou indiretamente.
Professor I	entende que a diversidade etnolinguística em nenhum momento pode causar o insucesso escolar para o aluno guineense; o que tem causado o insucesso escolar é não introdução ou inserção das línguas étnicas, sendo as línguas maternas dos alunos guineenses, no currículo escolar.
Professor J	a diversidade etnolinguística não é a razão para o insucesso escolar na Guiné-Bissau, mas o próprio sistema do ensino, que não é atualizado por muito tempo; outra situação tem a ver com as sucessivas greves que acontecem no sector educativo, pois o Ministério da Educação Nacional carece de técnicos qualificados que podem contribuir para que haja um ensino desejável.

10. Como classifica o nível dos alunos a saída do terceiro ciclo para o ensino complementar?

	Péssimo	Razoável	Bom	M. Bom	Ótimo
Professor A		X			
Professor B		X			
Professor C		X			
Professor D		X			
Professor E		X			
Professor F		X			
Professor G		X			

Professor H	X				
Professor I		X			
Professor J		X			

11. À saída dos liceus para as universidades, como classifica o nível de domínio de português dos alunos?

	Péssimo	Razoável	Bom	M. Bom	Ótimo
Professor A		X			
Professor B		X			
Professor C	X				
Professor D		X			
Professor E		X			
Professor F		X			
Professor G		X			
Professor H	X				
Professor I		X			
Professor J		X			

12. O fraco domínio de língua portuguesa, o fracasso escolar afeta apenas os professores de português?

Professor A	o fracasso afeta mais os professores de outras áreas curriculares, por terem menos domínio de língua portuguesa, até porque, muitas vezes, quando foram confrontados com dúvidas pelos alunos, orientaram os alunos para perguntarem aos professores de português.
Professor B	a falta de domínio de língua portuguesa afeta gravemente não só os professores de português, mas, sobretudo, os professores de outras áreas curriculares, ou seja, sendo o português a língua de transmissão do saber científico, o não domínio dele faz que os alunos não consigam assimilar facilmente os conteúdos de outras disciplinas; razão pela qual, os professores em geral, independentemente da

	disciplina, se deparam com enormes dificuldades no processo de transmissão dos conhecimentos.
Professor C	o não domínio de português por parte dos alunos, dificulta mais aos professores de outras áreas curriculares, porque o fracasso que um aluno tem em português acaba por influenciar em não compreender a matéria de outras disciplinas com eficácia.
Professor D	---
Professor E	---
Professor F	---
Professor G	não saber se afeta professores de outras áreas, porque, se saírem das escolas de formação, é porque se acha que são capazes de enfrentar a realidade; contudo, se o fraco domínio de língua portuguesa afetar os professores de português, é porque afeta ainda com maior gravidade os outros professores de outras áreas curriculares, por terem menor domínio dessa língua em relação aos professores de português.
Professor H	não afeta apenas aos professores de português, porque, se os próprios manuais de outras áreas curriculares, Matemática, Física, Biologia, assim por diante, estão todos em português, certamente que os professores dessas áreas curriculares iam querer que os alunos apresentassem um domínio aceitável de língua portuguesa, para assim eles (professores) poderem ter facilidade na execução das suas tarefas (ao lecionarem); portanto, o fraco domínio de português dos alunos afeta mais os professores de outras áreas curriculares.
Professor I	o fraco domínio de língua portuguesa dos alunos afeta todos os professores de todas as áreas curriculares, e não apenas os professores de português, porque, se um aluno não dominar a língua em que se ensina e aprende, não terá facilidade em compreender os conteúdos de outras disciplinas.
Professor J	o fraco domínio de português afeta mais os professores de outras áreas curriculares e não apenas os de português, visto que estes professores têm maiores limitações dessa língua, e isso lhes dificulta transmitir conhecimento (explicar matéria).

13. Minimizar dificuldades no ensino-aprendizagem guineense resolve-se apenas com a formação de professores?

Professor A	não, não apenas. A formação de professores é fundamental, mas não se limita apenas ali, é preciso ter manuais que adequam ao contexto, infraestruturas necessárias, devem corresponder às exigências, meios tecnológicos para trabalhos e pesquisas dos professores e alunos; bibliotecas. Tudo isso é um conjunto de trabalho que se deve levar em conta para melhorar o ensino.
Professor B	para minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem guineense, deve-se apostar não apenas numa formação séria de professores, como também numa

	melhoria do sistema educativo. Os currículos, tanto para as escolas de formação de professores, assim como para as escolas primárias e liceus, precisam de ser refeitos, adaptando-se à evolução e demandas do mundo moderno. Aliás, a ciência em si é dinâmica, razão pela qual todas as entidades que lidam com ela devem encontrar-se ao ritmo da sua evolução.
Professor C	em parte; a maior responsabilidade tem a ver com a formação de professores, mas toda a gestão escolar é indispensável para uma qualidade do ensino.
Professor D	não ser preciso muita coisa, mas refere: harmonizar os manuais escolares; formação inicial dos professores e formação contínua em serviço; construção de salas de aulas adequadas para o ensino; melhoria dos salários e subsídios aos professores; inspeção regular das aulas.
Professor E	Sim, em parte, mas deve-se também disponibilizar os materiais que espelham a realidade da convivência dos alunos.
Professor F	não, apesar de que é fundamental que o professor esteja bem-preparado e munido de ferramentas que lhe permitem exercer as suas tarefas com eficácia, mas as escolas devem ter materiais adequados, bibliotecas e definir uma política educativa que visa atender as necessidades dos alunos.
Professor G	se formos ver, a melhor coisa que a Guiné-Bissau tem até hoje no processo educativo são os professores, visto que não há manuais que espelham o contexto, as estruturas escolares são péssimas, além de falarmos da falta de internet e de bibliotecas.
Professor H	não, não se baseia apenas na formação de professores, apesar desta parte ser muito determinante no processo ensino-aprendizagem, todavia, é preciso adotar os materiais adequados à realidade dos alunos e que haja um sistema coerente. Também, é preciso que haja reforma curricular.
Professor I	não, não se baseia apenas na formação de professores, apesar de ser, o professor, o elemento fulcral no processo ensino-aprendizagem. É preciso também elaborar um currículo escolar que adequa ao contexto dos aprendentes. Nessa elaboração ou definição do currículo, o professor deveria ser um dos elementos a traçar os objetivos e conteúdos necessários para as aulas, e não se deve fazer esse trabalho apenas nos gabinetes do MEN.
Professor J	a formação de professores é muito fundamental, mas não é a única coisa a se preocupar para minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem. Também, tem de se elaborar os materiais adequados à vivência dos alunos.

14. Aceita que não há uniformização dos conteúdos no ensino de português Guiné-Bissau?

Professor A	se houvesse uniformização dos conteúdos, isso poderia facilitar a interação dos professores e permitir que os alunos aprendessem com maior eficácia.
Professor B	evidentemente que não há uniformização de conteúdos de português no nosso sistema do ensino-aprendizagem. Visto que cada professor ou coletivo de professores dão conteúdos que acharem interessantes, enquanto outros dão outras matérias, na mesma escola. Essa situação também não tem ajudado para uma boa qualidade do ensino na Guiné-Bissau.
Professor C	acho que não há uniformização de conteúdos, apesar que não é isso a solução para resolução do problema, dado que cada escola, região ou sector tem o seu problema específico. Logo, o importante é para que cada escola adapte um manual de acordo com a realidade dos alunos, partindo do mesmo currículo facultado pelo MEN.
Professor D	Sim, mesmo a nível do ensino superior verifica-se,
Professor E	Claro que não há uniformização de conteúdos, quer no ensino básico e assim como no secundário,
Professor F	verdade e é visível. Porque, na mesma escola, os professores do mesmo nível dão matérias diferentes. Às vezes, isso tem a ver com o domínio dos conteúdos por parte dos professores, que, em muitos casos, não seguem sequencialmente o programa.
Professor G	Sem estatísticas, mas aceito que não há uniformização de conteúdos. Essa questão tem sido debatida há muito tempo, mas até agora não há soluções para tal. É preciso que cada escola defina os conteúdos a serem ministrados, com base nas necessidades dos alunos.
Professor H	sim, não há. A realidade é inegável. É preciso fazer um trabalho sério para evitar que os professores do mesmo liceu, da mesma área curricular e do mesmo nível, contudo dão matérias diferentes. Essa situação não deveria acontecer no sistema educativo guineense, portanto, deve-se harmonizar os conteúdos.
Professor I	Cada escola na Guiné-Bissau tem o seu conteúdo; para ele, há escolas que trabalham com materiais provenientes do Brasil ou Portugal, e outras trabalham com os que o Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação produz. Afirmando que a Escola privada João 23 não espelha o seu programa no do Ministério da Educação Nacional, como a Escola São José, também é outra escola privada. Mesmo nas escolas públicas os programas variam de professores para professores ou de níveis.
Professor J	na verdade, se houvesse uniformização de conteúdos, as dificuldades seriam menores em todos os níveis e, sobretudo para os professores. Quer dizer, os docentes estariam a partilhar e discutir o que poderia ser melhor para as aulas.

15. Na sua opinião, o que é preciso fazer para minimizar as dificuldades no ensino guineense?

Professor A	É indispensável que o nível de dificuldades na Guiné-Bissau seja trabalhado e melhorado. Pois, para esse professor, era importante que todas as crianças frequentassem os jardins ou pré-escolas. Essas apresentam melhores qualidades em relação às que não passaram por esses níveis. Isso porque, as que iniciaram no pré-escolar, eliminam todas as inibições e dificuldades linguísticas. O português só se domina falando, exercitando. É preciso universalizar o início ou entrada das crianças ao ensino inicial. Preparação de professores, metodologias, materiais: meios tecnológicos, no mínimo.
Professor B	para minimizar as dificuldades no ensino guineense, o Estado, através das instituições responsáveis pela educação, deve desenhar uma política educativa séria, destacando as prioridades e traçar as metas a atingir dentro de um período. Essas políticas educativas incluíram uma reestruturação profunda das escolas de formação de professores, uma reformulação dos seus currículos e uma reciclagem dos formadores dos professores. De tal maneira, eles podem encontrar-se ao ritmo da evolução científica. Ao mesmo tempo que procede a reforma nos polos de formação de professores, o Estado deve ocupar-se de reestruturar, igualmente, as primárias e os liceus, produzindo materiais didáticos necessários e adequados ao contexto sociocultural guineense e com uma metodologia que permite que os alunos tenham a possibilidade de utilizar, efetivamente, a língua, tanto no contexto escolar, assim como fora dele.
Professor C	A primeira coisa a fazer é mudar as metodologias do ensino-aprendizagem nas escolas, como também na formação dos professores, para que, ao saírem da formação, terem ferramentas para o ensino do português como língua não materna, produzir materiais que espelham a realidade dos alunos guineenses, para que esses se sintam identificados com os conteúdos que os professores levam para a sala de aulas.
Professor D	são vários mecanismos a levar em conta: formação de qualidade de professores, produção dos materiais que adequam ao contexto dos alunos, assim como definir uma política educacional que visa atender todas as exigências dos alunos.
Professor E	primeiro, deve-se começar a pensar na diversidade etnolinguística, sociocultural e socioeconómica do povo guineense. A partir daí pode-se definir critérios e avançar para planificação e elaboração dos manuais que reflitam toda a realidade da vivência dos alunos.
Professor F	a primeira coisa, para mim, é estabilizar o ensino, isto é, evitar certas interferências políticas que provocam instabilidades. Também, é preciso acabar com greves, reorganizar o sistema educativo, criar condições ao Instituto para Desenvolvimento da Educação – INDE, a fim de poder fazer o seu trabalho devidamente e promover formação sólida dos professores.

Professor G	é preciso fazer reforma na sua generalidade (sistema), desde o Ministério da Educação Nacional (reestruturá-lo), adotar novas estratégias para formação de professores e produzir os manuais adequados.
Professor H	é preciso exatamente promover uma formação sólida dos professores e não formação deficitário, sobretudo os professores de língua portuguesa na matéria da didática, por forma a terem domínio e metodologias do ensino de língua portuguesa como língua segunda. Os materiais também devem espelhar a realidade dos alunos, que haja reforma curricular, até porque, nos primeiros momentos, se poder ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira, poderá apresentar melhores resultados.
Professor I	É preciso fazer reformas curriculares. Também é necessário que o estado da Guiné-Bissau estabeleça parcerias com as universidades portuguesas e brasileiras, para que essas universidades possam coadjuvar o Instituto Nacional para o Desenvolvimento Escolar na revisão curricular e na produção dos materiais. E esses materiais devem espelhar a realidade sociocultural dos alunos, introduzir a literatura guineense nesses materiais e levar em conta a diversidade de cada zona. Formar professores de português à altura das exigências dos aprendentes. É indispensável também introduzir, para além do crioulo, as línguas étnicas no ensino-aprendizagem, de acordo com a língua dominante de cada zona. Pagar bom salário aos professores, promover seminários de capacitação, fazer funcionar a inspeção e que haja professores com níveis desejados para as escolas de formação.
Professor J	é preciso um investimento sério e uma política bem definida que permitirá atender todas as necessidades e exigências no sector educativo guineense, iniciando numa formação sólida de professores, produzir materiais didáticos com base na realidade dos alunos e reformular o curriculum escolar.

6.2. Conteúdos dos manuais AJALV

Unidade	Conteúdo	Competência
1. Identificação pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes pessoais – sujeito • Ser e ter • Pronome interrogativo quem • Verbo reflexivo chamar-se 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se; • Apresentar alguém; • Dar informação de carácter pessoal.
2. Cumprimento e saudação	<ul style="list-style-type: none"> • Nomes próprios • Ser vs estar • Artigos definidos • Pronomes possessivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Saudar e reagir a saudação; • Despedir-se; • Dar e pedir informação sobre pessoas, coisas, lugares, atividades relacionadas com o quotidiano.
3. A nossa casa	<ul style="list-style-type: none"> • Nomes comuns (flexão de género e número) • Preposição de lugar de, em • Contração com preposições (de, em + artigo definido) • Pronome interrogativo onde 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar no espaço; • Compreender instrução; • Descrever lugares; • Relatar rotinas do quotidiano.
4. A família	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo: verbos em ar • Artigos indefinidos/ contração com preposições (de e em) • Locuções prepositivas de lugar: perto de, por cima de, diante de, por baixo de, através de 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer vocabulário relacionados ao grau parentesco; • Falar de ações habituais da família; • Localizar no espaço de forma relativa e absoluta; • Pedir e dar informação.
5. O nosso bairro	<ul style="list-style-type: none"> • Estar a + infinitivo • Gostar de... • Advérbio de lugar • Pronome demonstrativo • Presente do indicativo: verbos em ar 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a localização do objeto no espaço; • Usar frases simples para falar do quotidiano; • Dirigir-se a alguém/ reagir a alguém que se dirige a si.
6. A minha escola	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos (flexão em género e número) • Presente do indicativo: verbos em er e ir • Preposição de tempo: em, de, a 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever mensagens simples e breves; • Falar de ações que decorrem no momento; • Descrever a sua escola.
7. Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbio de tempo: hoje, amanhã (+ presente do indicativo), agora • Ir + infinitivo • Advérbio de tempo: sempre/às vezes/nunca 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alimentos e bebidas; • Expressar o evento no futuro; • Dar informação sobre o hábito alimentar; • Descrever os alimentos favoritos.

8. Higiene Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo modal ter de • Andar a + infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Expor informação de forma breve sobre assunto que lhe são familiares; • Escrever texto muito simples sobre a higiene pessoal; • Expressar a obrigatoriedade de uma ação que se vai realizar.
9. Compras	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de cortesia com o verbo queria • Pronome interrogativo quanto • Quantificadores numerais, relativos • Formas de tratamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir algo com cortesia em estabelecimentos comerciais; • Estabelecer contactos sociais básicos com cortesia; • Adequar formas de tratamento à situação comunicacional; • Perguntar preços.
10. As férias	<ul style="list-style-type: none"> • Acabar de + infinitivo • Preposição de movimento: para, a 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciar o fim de uma atividade ou ação; • Escrever convite; • Relatar de forma breve factos e atividades; • Sugerir e aconselhar.
11. Tempos livres	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivo (grau superlativo absoluto analítico) • Presente do indicativo do verbo dar • Verbo modal poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer planos; • Falar de passatempos; • Escrever notas/recados; • Interagir de forma adequada ao telefone.
12. Transporte público	<ul style="list-style-type: none"> • Preposição para e por • Verbo haver 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar informação sobre transportes; • Concordar/ discordar; • Agradecer/ reagir a agradecimento; • Descrever lugares.
13. As estações do ano	<ul style="list-style-type: none"> • Determinantes possessivos - sequência: artigo + possessivo + preposição + nome • verbo + possessivo • Pronomes indefinidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre o tempo; • Descrever a cidade e o campo numa estação do ano; • Extrair informações de pequenos textos.
14. O meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito perfeito simples do indicativo • Verbos irregulares do pretérito perfeito do indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o seu meio ambiente; • Produzir aviso/anúncio • Relatar factos sobre o ambiente.
15. Meio de comunicação social	<ul style="list-style-type: none"> • Pronome interrogativo: Como? O quê? Quando? • Nomes comuns e coletivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer informação essencial de uma notícia; • Nomear órgãos de comunicação social; • Relatar acontecimentos noticiados.

Unidade	Conteúdo	Competência
1. Quem sou?	<ul style="list-style-type: none"> Verbos reflexivos (chamar-se, vestir-se deitar-se, sentar-se) Gostar de... Artigo definido (com ou sem artigo definido) 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer breve apresentação pessoal; Descrever um elemento da família; Enunciar gosto e preferência; Escrever um texto que descreve característica pessoal (físicas e psicológicas), gosto e preferência.
2. O liceu	<ul style="list-style-type: none"> Pretérito perfeito simples do indicativo (ar, er, ir) Pretérito perfeito simples do indicativo (irregular: ter, estar, ser, ir, vir, saber, dar, ver, pedir, querer, fazer, pôr) 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever lugar; Pedir e dar informação sobre a escola e/ou horário; Dar informação da ação ou atividade realizada no dia anterior; Escrever texto que descreve a ação ou atividade realizada no dia anterior.
3. Espaços de habitação	<ul style="list-style-type: none"> Advérbios e locuções adverbiais de lugar Preposição e locuções prepositivas de lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a zona onde fica a sua residência; Localizar no espaço de forma relativa e absoluta; Redigir texto sobre um determinado acontecimento.
4. As refeições	<ul style="list-style-type: none"> Pretérito imperfeito do indicativo (ar, er, ir) Pretérito perfeito simples do indicativo (irregular: ter, ser, vir, pôr) Pretérito imperfeito (ações simultâneas) 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as refeições e os seus horários; Descrever pratos típicos; Identificar alimentos e bebidas; Produzir um pequeno texto instrucional (receita culinária); Expressar a simultaneidade da ação no passado.
5. Estado do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Preposição de tempo Há/desde Pretérito imperfeito do indicativo (idade e hora) 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever o tempo no passado; Expressar o tempo em relação ao passado; Relatar com a interação sobre os acontecimentos do passado.
6. Hábitos do passado	<ul style="list-style-type: none"> Pretérito Imperfeito: ações habituais no passado Advérbios de modo 	<ul style="list-style-type: none"> Trocar informações, fazer perguntas e dar respostas sobre situação de rotina quotidiana pessoal e familiar; Enunciar ações habituais no passado; Escrever uns acontecimentos habituais no passado.
7. A cortesia	<ul style="list-style-type: none"> Imperfeito de cortesia Pronomes pessoais - complemento direto 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir ajuda com cortesia Fazer pedido com cortesia; Estabelecer contactos sociais, respeitando convenções sociolinguístico; Escrever um postal manifestando o sentimento pessoal a alguém.
8. Os serviços		<ul style="list-style-type: none"> Preencher um formulário; Responder questionário simples;

	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes pessoais - complemento indireto • Pronomes indefinidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir informações e fazer pedidos no banco ou nos serviços públicos.
9. Convite para uma festa	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbios de negação • Preposição + pronomes pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar para um atividade ou evento; • Reagir a um convite; • Escrever uma carta informar para convidar alguém para uma atividade ou evento.
10. Relatos de viagem	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivo: grau comparativo • Haver de + infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar um acontecimento; • Escrever para dar o testemunho de um evento que tomou parte; • Comparar um objeto, ou pessoa ou coisa; • Expressar uma intenção ou convicção.
11. Amanhã é outro dia	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro do indicativo • Conjunções coordenadas copulativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar uma ação no futuro; • Enunciar frases complexas; • Defender pontos de vista; • Escrever o texto sobre uma ação no futuro.
12. Fauna e flora	<ul style="list-style-type: none"> • Imperativo (afirmativa) • Imperativo (negativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar conselho; • Identificar o tema e o assunto de pequenos textos escritos; • Enunciar razões e explicações para as suas ações.
13. O carnaval	<ul style="list-style-type: none"> • Particípio passado • Pretérito mais que perfeito composto do indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de experiências pessoais vividas no passado; • Expressar estado de ânimo; • Reconhecer as especificidades culturais das diferentes etnias guineenses.
14. A música	<ul style="list-style-type: none"> • Passiva – ser + particípio passado • Passiva – estar + particípio passado 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciar capacidade para fazer algo; • Falar dos gostos e preferências musicais; • Identificar diferentes instrumentos musicais da Guiné-Bissau; • Escrever um texto sobre Gumbé.
15. Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrativos invariáveis e advérbio de lugar • Discurso direto / indireto 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar / recontar pequenas histórias, utilizando quer o discurso direto quer o indireto; • Falar dos escritores nacionais; • Escrever pequenas histórias.

Unidades curriculares do Manual B1 – AJALV

Unidade	Conteúdo	Competência
1. A informática	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito perfeito simples do indicativo • Pretérito imperfeito simples do indicativo • Pretérito perfeito simples do indicativo vs pretérito imperfeito simples do indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer palavras e expressões sobre tecnologias de informação; • Dar informações sobre assuntos de rotina em tempo passado; • Relatar sequências de ação em tempo passado; • Redigir textos aplicados a plataformas digitais.
2. Acesso à educação	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbios e locuções adverbiais de: lugar / tempo / modo / negação / afirmação • Ter de+ infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a situação do direito à educação no contexto guineense; • Expressar a necessidade e a obrigatoriedade; • Colocar os advérbios na frase de modo adequado; • Descrever a situação da educação na Guiné-Bissau.
3. Arte e cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Imperfeito do Indicativo: <ul style="list-style-type: none"> - Idade e horas no passado - Aspectos durativo e frequentativo - Enquanto/ Quando (<i>estar a + Infinitivo</i>) • Regras de translineação 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar os factos da arte e cultura guineense; • Relatar ações habituais no passado; • Reconhecer as regras básicas de translineação; • Relatar ações simultâneas e durativas no passado.
4. O artesanato	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes clíticos: <ul style="list-style-type: none"> – complemento direto – contração dos pronomes de complemento direto com os pronomes de complemento indireto • Pronomes clíticos • – complemento indireto 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto organizado, estruturado e sequenciado; • Descrever de modo escrito e oral objetos artísticos; • Usar formas de complemento direto de modo adequado; • Usar formas de complemento indireto de modo adequado.
5. Gastronomia	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunções coordenadas • Condicional • Expressão de perdão 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever pratos típicos da Guiné-Bissau; • Enunciar expressões de ocorrência condicionada; • Expressão perdão para abordar alguém; • Ligar as frases de modo adequado.
6. Agricultura e pesca	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro do indicativo: verbos regulares e verbos terminados em -<i>zer</i> • Marcadores discursivos <ul style="list-style-type: none"> - conversacionais, temporais, aditivos, adversativos, explicativos e conclusivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar acontecimentos futuros; • Debater oralmente práticas e atividades da maioria dos guineenses (pesca e agricultura); • Redigir textos sobre a agricultura e pesca; • Usar os conectores frásicos nos textos orais e escritos.
7. Turismo	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogativas com pronome interrogativo e preposição • <i>haver de + infinitivo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar desejo de difícil realização; • Questionar sobre condições de realização de uma ação;

		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a estrutura de uma carta formal; • Redigir uma carta formal; • Trocar informações, fazer perguntas e dar respostas adequadas a situações sociais particulares.
8. Preservação do ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Voz ativa/voz passiva: transformação de frases; passiva com verbos ser e estar; • Se – partícula apassivante 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever lugares e paisagens; • Enunciar frases na voz passiva; • Transformar frases da voz ativa para a voz passiva; • Redigir textos de natureza diversa relacionados com a sua atividade profissional (atas, relatórios, requerimentos, avisos).
9. A cidade e o lixo	<ul style="list-style-type: none"> • Particípios passados: formas regulares e irregulares • Particípio passado duplo; • Pretérito perfeito composto 	<ul style="list-style-type: none"> • Trocar informações, fazer perguntas e dar respostas adequadas a situações sociais particulares; • Reconhecer verbos com particípio passado duplo; • Relatar ações durativas com realização não terminada; • Redigir texto que expressa o seu ponto de vista sobre um determinado assunto.
10. Violência doméstica	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito mais que perfeito composto • Imperativo: <ul style="list-style-type: none"> – Afirmativa e Negativa – Conjugação 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar conselhos e ordens; • Fazer pedidos e sugestões; • Relatar acontecimentos passados prévios a outro evento passado; • Descrever de modo escrito um determinado acontecimento.
11. A liberdade	<ul style="list-style-type: none"> • Infinitivo Impessoal • Infinitivo Pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar opiniões de alguém; • Usar expressões impessoais; • Argumentar, em debate, sobre a liberdade; • Interagir com fluência na apresentação de pontos de vista, de planos ou de propostas e respetiva justificação ou explicação.
12. A leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Regras gerais de acentuação • Presente do conjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar um juízo de valor, probabilidade e eventualidade; • Reconhecer diferentes géneros textuais; • Reconhecer as regras gerais de acentuação; • Interagir com fluência na apresentação de pontos de vista, de planos ou de propostas e respetiva justificação ou explicação.
13. Literatura guineense	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do conjuntivo com expressões impessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários; • Identificar tema e assunto de textos literários; • Expressar desejo de difícil realização;

	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do conjuntivo introduzido por verbos ou expressões de desejos 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto narrativo.
14. A Biografia	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfeito de conjuntivo • Expressão de possibilidade/condição (Pretérito Imperfeito/Condicional + Imperfeito do Conjuntivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever, de modo oral e escrito, o percurso de alguém (pessoal e profissional); • Expressar uma ocorrência condicionada; • Estabelecer contactos sociais, respeitando princípios de cooperação e cortesia para iniciar, manter e terminar uma conversa • Enunciar explicações e soluções para resolver um problema
15. O emprego	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso direto e indireto • Sinais de pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar factos usando o discurso indireto. • Redigir um curriculum vitae; • Identificar a função dos diferentes sinais de pontuação • Aplicar de modo adequado sinais de pontuação

6.3. Conteúdos dos manuais FEC



República da **Guiné-Bissau**
Ministério da Educação e Ensino Superior

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 10º ANO
Ensino Secundário



Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
Rua Dr. Hermann Gmeiner, Bairro Missira, 2ª Fase, C.P. 132 – Bissau – Codex
Telefone: 20 45 22 – Telefax: 20 45 34 • indebissau@hotmail.com



Coordenadores Nacionais de Disciplinas

Assistência Técnica



Ficha Técnica

Título: Programa de Língua Portuguesa

Organização: INDE

Diretora Geral: Maria de Fátima S.B. Oliveira

Equipa de trabalho: Victor N'djai (CND), José António da Silva (CND) Eduardo Badjebo, Fátima Djata (INDE) Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)

Coordenador: Garcia Biifa Bedeta

Revisão Científico-Pedagógica: Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)

Impressão

DME/INDE – Guiné-Bissau

Nota:
Proibida a alteração do Programa em vigor

Planificação Anual

Língua Portuguesa - 10º ano

Objetivos gerais						
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a competências comunicativas e de uso da língua portuguesa nas suas diversas vertentes de compreensão, em situações reais ✓ Adquirir competência analítica e criativa de diferentes géneros textuais. 						
Objetivos Específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fenómenos fonéticos em palavras; 	Temáticos	Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura de textos; ▪ interpretação textual; 	<ul style="list-style-type: none"> → Fichas de trabalho fotocopiadas; → livros de histórias; → fotografias; → material audiovisual; → rádio; → leitor de CDs. 	<u>1º período</u> 40 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica; • Avaliação sumativa • Avaliação formativa através da observação direta de comportamentos: <ul style="list-style-type: none"> - assiduidade; - pontualidade; - participação; - empenho.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A evolução fonética e semântica do Português; * 	<ul style="list-style-type: none"> • Fenómenos Fonéticos de : - Supressão <ul style="list-style-type: none"> Aférese Síncope Apócope -Adição <ul style="list-style-type: none"> Prótese Epêntese Paragoge - Alteração <ul style="list-style-type: none"> Nasalização Desnasalização Vocalização Crase (contração) Metátese ▪ Processos de deformação de palavras: 				

<ul style="list-style-type: none"> ●distinguir os modos literários ● identificar características textos literários; ● caracterizar o texto literário« ● identificar as categorias da narrativa, num texto. ●identificar o tipo de articulação da sequência narrativa. ● distinguir os modos de apresentação da 	<p>Criação, renovação e enriquecimento do léxico</p> <p>Os modos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Narrativo -Lírico - Dramático <p>▪ O Texto Literário</p> <p>O modo narrativo</p> <p>Categorias da narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -narrador -personagens; - tempo, - espaço, - ação. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Derivação - afixação - composição <p>▪ As regras gerais de acentuação gráfica e o hífen (uso na translineação e em enclíticos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sílaba tónica e átona ○ Acentos gráficos: agudo, grave e circunflexo ○ Palavras agudas, graves e esdrúxulas <p>▪ As regras de translineação nos casos simples e com consoantes duplas</p> <p>▪ Sinais de pontuação: ponto (final); ponto de interrogação; ponto de exclamação; vírgula; dois pontos; travessão; parênteses curvos; aspas</p>				<ul style="list-style-type: none"> • Aptidões nos quatro domínios: <u>ouvir</u>, <u>ler</u>, <u>escrever</u> e na <u>aquisição de conhecimentos gramaticais</u>. • Interesse/adesão às atividades propostas para a aula. • Capacidade de análise. • Fichas de trabalho. • Trabalho de casa. • Trabalhos de pesquisa.
--	---	---	--	--	--	--

	<p>- Articulação das sequências narrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Encaixe - Alternância -Encadeamento <p>Modos de apresentação da narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - narração, - descrição; - diálogo; - monólogo. 	<p>- conceito</p> <p>-subjetividade;</p> <p>ambiguidade;</p> <p>plurissignificação.</p> <p>▪ Nomes [Substantivos]</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Próprios (seres vivos / designações geográficas); comuns (contáveis) ○ Flexão: <p>- Género - por meio morfológico / lexical</p> <p>- e nos nomes terminados em <i>-ão</i> (<i>-ã</i>, <i>-ao</i>, <i>-ona</i>); outros casos: europeu, <i>-eia</i>...</p> <p>- Número - por adição do morfema <i>-s</i> (<i>-es</i>)</p> <p>-e na palavras terminadas em: <i>-al</i> / <i>-el</i> / <i>-il</i> [átone e tónico] / <i>-ol</i> / <i>-ul</i>; <i>-ão</i>; <i>-s</i></p> <p>▪ Determinantes</p> <p>Flexão</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Artigos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ recolha de contos; ▪ pesquisa sobre literatura tradicional; ▪ registo de informação; ▪ reconto oral; ▪ reconto escrito; ▪ interpretação de imagens; ▪ elaboração de textos partindo de imagens; ▪ produção de textos Narrativos 			
--	---	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ● distinguir conto tradicional de conto de autor; ● especificar a função da imagem em relação ao texto; ● Estrutura ● identificar o ponto de vista (focalização) do narrador quanto à: <ul style="list-style-type: none"> - ciência - presença ● identificar as personagens; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Literatura como reflexo da sociedade ▪ Contos tradicionais. ▪ Contos de autor. ▪ O Filtro de amor de Marinho de Pina <p>O conto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrutura - narrador - personagens - espaço - tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Definidos / indefinido género e número - Valores determinados por “conhecido / desconhecido”; “identificado / não identificado” - Contrações com preposições ○ Possessivos – pessoa; género; número, nas seguintes sequências: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo + possessivo + nome - Verbo + possessivo - Demonstrativo + nome + verbo + possessivo ○ Demonstrativos Formas tónicas: flexão – género; número Anaforização; deitização Interrogativo (que) ● Adjetivos — Flexão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ produção de desfechos alternativos; ▪ ordenação de sequências narrativas ▪ realização de exercícios de funcionamento da língua; 		<p style="text-align: center;"><u>2º</u> <u>período</u></p> <p style="text-align: center;">32 aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica; • Avaliação sumativa • Avaliação formativa através da observação direta de comportamentos: <ul style="list-style-type: none"> - assiduidade; - pontualidade; - participação; - empenho.
---	---	---	---	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> ● caracterizar as personagens; ● definir o tempo e o espaço da ação; ● distinguir o verbo regular do verbo irregular ● conjugar verbos: regulares e irregulares nos diferentes modos; ● transformar frases da voz ativa para a voz passiva e vice-versa; ● efetuar a análise sintática da frase ativa e da frase passiva; ● identificar os processos de formação de palavras por derivação e composição. ● Sistematizar padrões de formação de palavras complexas 	<ul style="list-style-type: none"> - organização de sequências narrativas -sentido global -tema e ideias principais - recursos expressivos ▪ A Literatura Oral: <ul style="list-style-type: none"> - lendas étnicas guineenses; - adivinhas; - provérbios; - tradições e costumes (os <i>djumbai</i> e os <i>djidius</i>). • Valores culturais veiculados pelo tema do texto ou pelo comportamento das personagens 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qualificativos; relacionais, numerais ○ Flexão <ul style="list-style-type: none"> -Gênero - por substituição do -o por -a; por adição de -a; por palavras diferentes. - e nos nomes terminados em -ão (-ã, -ao, -ona - Número – por adição do morfema -s (-es) - e nas palavras terminadas em: -al / -el / -il [átoto e tónico] / -ol / -ul; -ão; -s - Grau - superlativo absoluto por adição de elementos de quantificação - superlativo de superioridade e de inferioridade O verbo: <ul style="list-style-type: none"> - Verbos regulares 				<ul style="list-style-type: none"> • Aptidões nos quatro domínios: <u>ouvir, ler, escrever e na aquisição de conhecimentos gramaticais.</u> • Interesse/adesão às atividades propostas para a aula. • Capacidade de análise. • Fichas de trabalho. • Trabalho de casa. • Trabalhos de pesquisa.
--	--	--	--	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> ● Distinguir estrutura interna de estrutura externa. ● Enunciar as categorias do texto dramático. ● Identificar poetas lusófonos do séc. XX ● Identificar recursos estilísticos. ● Analisar poemas 	<ul style="list-style-type: none"> ● O Modo Dramático <p>Modos de representação do discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diálogo - monólogo; <p>- Poetas do séc. XX (a seleccionar)</p> <p>- Poetas de expressão portuguesa</p> <p>- Textos poéticos da literatura guineense</p>	<p>- V. irregulares - V. auxiliares</p> <p>Tempos simples e compostos</p> <p>Modo indicativo; conjuntivo; imperativo e condicional; infinitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pronomes pessoais <ul style="list-style-type: none"> — Flexão <ul style="list-style-type: none"> ○ Formas tónicas: pessoa; género; número: referência do enunciador / do interlocutor – formas de tratamento ○ Formas átonas marcadoras de reflexividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolha, leitura e síntese de informação sobre o texto dramático; ▪ dramatização de textos; ▪ interpretação de textos dramáticos; ▪ elaboração de pequenos textos para serem representados ▪ sistematização dos temas e estilos próprio de cada autor; ▪ investigação biográfica ▪ procura bibliográfica; ▪ síntese sobre a literatura guineense; ▪ audição de poemas musicados 		<p><u>3º</u> Período</p> <p>42 aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação diagnóstica; ● Avaliação sumativa
--	--	---	---	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> ● Construir campos lexicais. ● Identificar recursos estilísticos. ● Determinar o campo semântico das palavras. ● Distinguir conotação de denotação. ● Indica as relações de sentido entre as palavras. ● Apontar a existência de vários significados de uma mesma palavra. ● Flexionar de forma adequada os adjetivos 	<p>Vasco Cabral António Baticã Ferreira Odete Semedo (SELECIONAR E INDICAR)</p>	<p>Conjugação pronominal reflexa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Processos de formação de palavras <ul style="list-style-type: none"> - Derivação: <ul style="list-style-type: none"> . prefixação . sufixação ● Palavras simples e palavras compostas: <ul style="list-style-type: none"> - Composição por: <ul style="list-style-type: none"> . aglutinação . justaposição ● Advérbios: <p>Advérbios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lugar - tempo - modo - intensidade - quantidade <ul style="list-style-type: none"> ○ Valores semânticos: ○ Deitização ● Preposições 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ declamação de poesia; ▪ leitura e análise de poemas; ▪ produção de poemas; ▪ dividir e classificar orações ▪ resumo de textos; ▪ recapitulações da matéria; ▪ apresentação de propostas de sumário. 		<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação formativa através da observação direta de comportamentos: <ul style="list-style-type: none"> - assiduidade; - pontualidade; - participação; - empenho. ● Aptidões nos quatro domínios: <u>ouvir</u>, <u>ler</u>, <u>escrever</u> e na <u>aquisição de conhecimentos gramaticais</u>. ● Interesse/adesão às atividades propostas para a aula. ● Capacidade de análise. ● Fichas de trabalho. ● Trabalho de casa. ● Trabalhos de pesquisa.
---	---	---	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os graus dos adjetivos. ● Classificar os tipos de advérbios. ● Utilizar adequadamente os advérbios ● Distinguir frase simples de frase complexa; ● Identificar relações sintáticas em frases complexas ● Identificar conjunções coordenativas e subordinativas ● Distinguir a finalidade estrutura e características de diferentes tipos de texto utilitário ● redigir diferentes tipos de texto utilitário 	<ul style="list-style-type: none"> ● Texto Não Literário <p>Texto Utilitário</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta formal/Carta Informal: <ul style="list-style-type: none"> . definição e . estrutura; - Relatório; - Resumo/Síntese 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valores semânticos: localização, movimento, tempo, meio, causa ○ Exigidas por verbos ou adjetivos <p>- Estrutura do texto dramático.</p> <p>- Categorias do texto dramático: ação; tempo; espaço; personagens</p>				
--	---	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • A especificidade do texto poético; <p>Elementos para a análise de poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido global do poema - Tema e ideias principais - Interpretação da expressividade contida no poema <ul style="list-style-type: none"> • Recursos Estilísticos <ul style="list-style-type: none"> Metáfora Comparação Personificação Anáfora (outros a definir) <ul style="list-style-type: none"> • Família de palavras, Campo semântico e campo lexical • Valores semânticos da frase: afirmativa e negativa • Conotação e Denotação <p>Relações de semelhança / oposição entre</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>palavras: Sinonímia / Antonímia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras homónimas, homófonas e homógrafas • Polissemia • Sintaxe: frase simples/ frase complexa; • Constituintes: grupo nominal / verbal • Ordem dos grupos na frase • Processos sintáticos: concordâncias básicas dos grupos; elipse • Tipos de frases (funções comunicativas / entoação): declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa. • Caracterização da marcação dos diferentes tipos de frases <ul style="list-style-type: none"> ○ Sinais gráficos / entoação 				
--	--	---	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Ausência / presença de “expressões estereotipadas” <p>A frase simples e a frase complexa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunções <ul style="list-style-type: none"> . coordenativas . subordinativas • Articulação dentro da frase: simples; complexa: <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação copulativa, adversativa, explicativa e conclusiva - Subordinação causal, temporal e relativa. <p>Finalidade, estrutura e características de : Carta formal/Carta Informal: - Curriculum Vitae; - Relatório; - Resumo/Síntese</p>				
--	--	---	--	--	--	--



República da **Guiné-Bissau**
Ministério da Educação e Ensino Superior

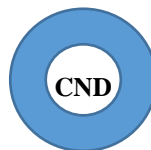
PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 11º ANO

Ensino Secundário



Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

*Rua Dr. Hermann Gmeiner, Bairro Missira, 2ª Fase, C.P. 132 – Bissau – Codex
Telefone: 20 45 22 – Telefax: 20 45 34 • indebissau@hotmail.com*



Coordenadores Nacionais de Disciplinas

Ficha Técnica

Título: Programa de Língua Portuguesa

Organização: INDE

Diretora Geral: Maria de Fátima S.B. Oliveira

Equipa de trabalho: Victor N´djai (CND), José António da Silva (CND) Eduardo Badjebo, Fátima Djata (INDE) Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)

Coordenador: Garcia Biifa Bedeta

Revisão Científico-Pedagógica: Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)

Impressão

DME/INDE – Guiné-Bissau

Assistência Técnica



Nota:
É proibida a alteração do Programa em vigor

Planificação Anual

Língua Portuguesa - 11º ano

Objetivos Gerais:						
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender diferentes produções textuais em português em vários domínios; ✓ Apropriar-se de técnicas de compreensão e expressão oral e escrita; ✓ Interagir oralmente sobre temas conhecidos; ✓ Apresentar argumentos, opiniões e informação. 						
Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ● referir a produção literária da Guiné-Bissau; ● definir literatura ● explicar o conceito da Negritude; ● identificar as especificidades e a originalidade da literatura africana em língua portuguesa 	Temáticos	Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ● diálogos professor/ Alunos; ● elaboração de contratos pedagógicos; ▪ leitura silenciosa e em voz alta de textos; ▪ realização de questionários de interpretação de textos; ▪ apresentação orais e escritas de trabalhos; ▪ esquemas/ síntese no quadro; 	<ul style="list-style-type: none"> ● fichas informativas; ● fichas de trabalho; ● Textos; 	<u>1º período</u> 40 aulas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diagnóstica ■ Formativa: <u>Observação direta de:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▫ pontualidade; ▫ assiduidade; ▫ interesse; ▫ participação; ▫ comportamento; ▫ responsabilidade; ▫ aptidões nos quatro
	<ul style="list-style-type: none"> ● A importância da língua portuguesa; ● O conceito da literatura; ● Literatura de Expressão Portuguesa ● A literatura africana em Língua Portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ literatura colonial; ▪ originalidade da literatura de raiz africana; ▪ desenvolvimento da poesia africana. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Português padrão/linguagem familiar e popular Classes de palavras variáveis e invariáveis Nomes <ul style="list-style-type: none"> ○ Flexão: - Género 				

<ul style="list-style-type: none"> ● apontar as características dos três modos literários; ● identificar textos pertencentes a modos literários diversos; ● distinguir texto literário de texto não literário; ● referir as características que permitem diferenciar estes textos; ● mencionar os géneros de cada modo literário; ● interpretar textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal; ● interpretar linguagem de natureza simbólica e icónica; ● explicar o conceito de narrativa; ● identificar os diferentes momentos de uma narrativa; 	<ul style="list-style-type: none"> ● A Guiné-Bissau e a literatura em língua portuguesa ● Negritude. ● Os Modos literários ● Os Géneros literários <ul style="list-style-type: none"> ● Texto Literário ▪ <u>A. Texto Narrativo</u> <u>1. Tradição oral</u> <ul style="list-style-type: none"> ▫ conto popular ▫ provérbio ▫ a fábula ▫ a lenda 	<p>- Número Adjetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Qualificativos; relacionais; numerais ○ Flexão Género Número Grau: <ul style="list-style-type: none"> - Normal - Comparativo de superioridade, de igualdade e de inferioridade - Superlativo absoluto analítico - Superlativo de superioridade e de inferioridade <p>Pronomes pessoais</p> <p>Flexão</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Formas tónicas: pessoa; género; número: referência do enunciador / do interlocutor – formas de tratamento ○ Formas átonas <p>Marcadoras de reflexividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ execução de trabalhos de pares e de grupo; ▪ leitura e exploração de fichas informativas; ▪ resolução de fichas de trabalho. <p>Redação de um conto popular.</p> <p>Observação e comentário de imagens;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ audição e análise de textos; ▪ identificação e levantamento de determinadas palavras/expressões; 			<p>Domínios – <u>ouvir</u>, <u>falar</u>, <u>ler</u>, <u>escrever</u> – e na aquisição de conhecimentos gramaticais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ capacidade de análise; ▫ trabalho de casa; ▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em casa; ▫ capacidade de síntese; <p style="text-align: center;">■ Sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Trabalhos práticos;
---	--	--	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ● ler expressivamente textos narrativos; ● referir a estrutura do conto popular; ● identificar os valores veiculados pelo conto popular; ● identificar a moralidade transmitida nos textos de tradição oral; ● definir provérbio; ● definir fábula; ● explicar o uso da personificação neste género textual; ● explicar os objetivos da lenda, ● exprimir-se, através da escrita, com correção ortográfica e gramatical; ● redigir um conto popular. 	<p><u>Conto de autor</u></p> <p><i>Conto de Marinho de Pina</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● A estrutura do texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> ▫ introdução; ▫ desenvolvimento; ▫ conclusão ● As categorias da narrativa: <ul style="list-style-type: none"> ▫ o narrador (participação, ciência e ponto de vista); ▫ a personagem e a sua caracterização; ▫ a localização da ação no tempo e no espaço; ● Os modos de apresentação da narrativa: <ul style="list-style-type: none"> - narração; - descrição; - diálogo; - monólogo 	<p>[Casos] Complemento direto e indireto / colocação na frase</p> <p>Determinantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Artigos <p>Valores determinados pelo contexto;</p> <p>afetividade</p> <p>- Possessivos e demonstrativos: valores determinados pelo contexto</p> <p>- Indefinidos</p> <p>- Pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos e relativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Valor anafórico; ○ Colocação dos pronomes demonstrativos átonos <p>- Quantificadores (numerais, existenciais, universais)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Numerais fracionários 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ realização de recontos orais e escritos. ▪ Produção de textos Narrativos; ▪ Recolha de dados bibliográficos de autores. ● diálogos professor/ Alunos; ▪ leitura silenciosa e em voz alta de textos; ▪ realização de questionários de interpretação de textos; ▪ apresentação orais e escritas de trabalhos; 			
---	--	---	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ● Indicar alguns dados biobibliográficos dos autores em estudo; ● Verificar no texto narrativo as suas partes estruturais ● classificar o narrador quanto à presença, à ciência e ao seu ponto de vista; ● indicar as personagens intervenientes na ação; ● classificar as personagens quanto ao relevo e à composição; ● caracterizar, física e psicologicamente, as personagens; ● diferenciar a caracterização direta da indireta; ● localizar a ação no espaço e no tempo; 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Interrogativos ○ Relativos - Advérbios e locuções adverbiais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Relativos; de quantidade e grau ○ Valores semânticos: tempo, lugar, afirmação, dúvida, intensificação, modo, negação, interrogação, inclusão, exclusão ○ Preposições e locuções prepositivas <ul style="list-style-type: none"> - Exigidas por verbos, advérbios, nomes ou adjetivos - Valores semânticos: localização, tempo movimento, causa ○ Interjeições: registo corrente e familiar <ul style="list-style-type: none"> ◆ pontuação ◆ acentuação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ esquemas/ síntese no quadro; ▪ execução de trabalhos de pares e de grupo; ▪ leitura e exploração de fichas informativas; ▪ resolução de fichas de trabalho. ▪ Elaboração de desenlaces/desfechos alternativos para um texto narrativo. ▪ Pontuação de textos. ▪ Acentuação de palavras. ▪ Exercícios de identificação de classes de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • fichas informativas; • fichas de trabalho; • Textos; 	<p><u>2º</u> Período</p> <p>32 aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diagnóstica ■ Formativa: <p><u>Observação direta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ pontualidade; ▫ assiduidade;
---	--	---	---	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> ● distinguir os vários modos de apresentação da narrativa; ● identificar a função dos sinais de pontuação; ● utilizar de forma adequada os sinais de pontuação ● aplicar as regras da acentuação gráfica; ● diferenciar as diferentes classes e subclasses de palavras; ● referir a funcionalidade das diferentes classes de palavras; ● analisar morfologicamente frases; ● conjugar verbos nos vários tempos simples e compostos dos modos imperativo, indicativo, conjuntivo e condicional; ● conjugar verbos pronominalmente; 	<p style="text-align: center;"><u>B. Texto Poético</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O Poeta e a poesia • Noções básicas de versificação: <ul style="list-style-type: none"> - estrofe - verso - sílabas métricas - rima - ritmo • Tema e assunto 	<p>◆ Processos de formação de palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Derivação</u> - <u>Composição</u> <p>Polissemia</p> <p>Relação entre palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sinonímia - antonímia - homonímia - homofonia - homografia - paronímia <p>: hiperonímia / hiponímia</p> <p>Verbo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - auxiliar; - regular e irregular; - tempos simples e compostos; - modos temporais : <ul style="list-style-type: none"> . Indicativo: eixo do presente vs eixo do passado vs eixo do futuro (presente, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo de notas. ▪ Audição de poemas Musicados. ▪ Leituras comparativas. ▪ Memorização e declamação de poemas. ▪ Análise estilística. ▪ Elaboração de poemas. ▪ Resolução de exercícios de análise sintática. ▪ Realização de exercícios de construção e de transformação de frases 		<ul style="list-style-type: none"> ▫ interesse; ▫ participação; ▫ comportamento; ▫ responsabilidade; ▫ aptidões nos quatro Domínios – <u>ouvir</u>, <u>falar</u>, <u>ler</u>, <u>escrever</u> – e na aquisição de conhecimentos gramaticais; ▫ capacidade de análise; ▫ trabalho de casa; ▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em casa; ▫ capacidade de síntese; <p style="text-align: center;">■ Sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Trabalhos práticos;
---	---	--	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ● identificar os processos de formação de palavras; ● distinguir prefixo de sufixo; ● Diferenciar a palavra composta por justaposição e da composta por aglutinação; ● definir o conceito de poesia; ● ler poemas de forma expressiva; ● referir dados biográficos dos poetas; ● identificar o tema e o assunto das composições poéticas; ● Identificar as partes estruturais do poema ● classificar as estrofes quanto ao número de versos; ● classificar os versos de acordo com o número de sílabas que os constituem; ● indicar o número de sílabas de uma palavra; ● dividir sílabas métricas; ● identificar os diversos tipos de rima; 		<p>pretérito perfeito simples e composto, pretérito imperfeito e futuro /condicional [perífrases])</p> <p>- Valor aspetual: anterioridade / simultaneidade / posterioridade</p> <p>- Futuro do indicativo em atos de fala compromissivos (promessas, juramentos)</p> <p>- imperativo</p> <p>- Conjuntivo: presente – uso conforme expressão de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · possibilidade (<i>é possível que, talvez...</i>) · desejo (<i>oxalá, espero que...</i>) <p>Verbos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defetivos impessoais - Transitivos, intransitivos e predicativos; copulativos - conjugação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leituras dramatizadas. ▪ Criação de didascálias. ▪ Produção de textos dramáticos. ▪ Leitura e explicação de informações presentes no manual. 			
--	--	---	---	--	--	--

	<p style="text-align: center;"><u>C- Texto Dramático</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● O Teatro ● A Estrutura do texto dramático: <ul style="list-style-type: none"> - estrutura externa (ato e cena); - estrutura interna (exposição, conflito e desenlace). ● As Categorias do texto dramático: <ul style="list-style-type: none"> - ação; - espaço (cenário); - tempo; - personagens. ● Os Modos de representação do discurso: <ul style="list-style-type: none"> - <u>texto principal</u> (diálogo, monólogo e apartes); 	<p style="text-align: center;">- antítese</p> <p>Constituintes: grupo nominal / verbal; grupo adverbial; grupo preposicional</p> <p>Ordem dos grupos na frase</p> <p>Tipos de frases: Intenções comunicativas: declarativa, interrogativa (parcial / total), imperativa e Exclamativa</p> <p>◆ Funções sintáticas: - sujeito; - predicado; - predicativo do sujeito; - complemento direto; - predicativo do complemento direto; - complemento indireto; - complemento</p>				<p>gramaticais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ capacidade de análise; ▫ trabalho de casa; ▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em casa; ▫ capacidade de síntese; <p style="text-align: center;">■ Sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Trabalhos práticos;
--	---	---	--	--	--	---

<p>◊ mencionar a função primordial de textos dramáticos;</p> <p>◊ elencar as especificidades de texto dramático</p> <p>◊ apontar a estrutura interna e externa dos textos dramáticos;</p> <p>◊ distinguir ato de cena;</p> <p>◊ distinguir espaço real de espaço cénico;</p> <p>◊ diferenciar tempo representado de tempo de representação;</p> <p>◊ classificar as personagens quanto ao relevo e à composição;</p> <p>◊ caracterizar as</p>	<p>- <u>texto secundário</u> (didascálias ou indicações cénicas).</p> <p>O texto utilitário criação do curriculum vitae pessoal;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ elaboração de um relatório; • Ata • Carta formal • Carta informal 	<p>circunstanciais (de tempo, de lugar, de modo, de companhia, etc.) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - complemento determinativo; - atributo; - aposto; - vocativo; <p>- complemento agente da passiva.</p> <p>◆ Voz ativa e voz passiva.</p> <p>◆ Estrutura da frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - frase simples e frases complexa; - orações coordenadas: copulativa, adversativa, disjuntiva, explicativa e conclusiva <p>Subordinação</p> <p>Temporal, causal, comparativa, consecutiva, final, condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> o Completiva o Relativa restritiva e explicativa 				
---	---	--	--	--	--	--

<p>personagens;</p> <p>◊ referir a diferença entre auto e hétero caracterização;</p> <p>◊ distinguir o texto principal de texto secundário;</p> <p>◊ identificar a função das didascálias ou indicações cénicas;</p> <p>◊ interpretar criticamente o significado e a intencionalidade das mensagens veiculadas nos textos dramáticos;</p> <p>◊ verificar a atualidade ou a anacronia da mensagem;</p>		<p>- conjunções/ locuções conjuncionais coordenativas e subordinativas;</p> <p>- discurso direto e indireto</p>				
---	--	---	--	--	--	--



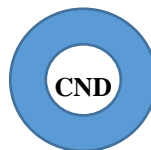
República da **Guiné-Bissau**
Ministério da Educação e Ensino Superior

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 12º ANO

Ensino Secundário



Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
Rua Dr. Hermann Gmeiner, Bairro Missira, 2ª Fase, C.P. 132 – Bissau – Codex
Telefone: 20 45 22 – Telefax: 20 45 34 • indebissau@hotmail.com



Coordenadores Nacionais de Disciplinas

Ficha Técnica

Título: Programa de Língua Portuguesa

Organização: INDE

Diretora Geral: Maria de Fátima S.B. Oliveira

Equipa de trabalho: Victor N´djai (CND), José António da Silva (CND) Eduardo Badjebo, Fátima Djata (INDE) Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)

Coordenador: Garcia Biifa Bedeta

Revisão Científico-Pedagógica: Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)

Impressão

DME/INDE – Guiné-Bissau

Assistência Técnica



Nota:

É proibida a alteração do Programa em vigor

Planificação Anual

Língua Portuguesa - 12º ano

Objetivos Gerais						
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressar-se e comunicar em língua portuguesa, com autonomia e clareza, respeitando as regras da estrutura e do funcionamento da língua; ✓ Utilizar a língua portuguesa como instrumento de apreensão de conhecimento; ✓ Revelar o domínio de mecanismos de compreensão e produção oral e escrita que lhe permitem adequar o discurso a diferentes contextos de uso da língua de escolarização. ✓ Relacionar as dimensões comunicativa (linguística, sociolinguística, pragmática), de uso da língua (habilidades linguísticas de compreensão, expressão e interação oral e escrita) e cultural; ✓ Evidenciar a capacidade de expressar e defender ideias e pontos de vista de forma estruturada, articulada e crítica. 						
Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
	Temáticos	Gramaticais				
<p>Apropriar-se de modos de receção ativa e selectiva em função de objectivos definidos;</p> <p>Identificar diferentes intencionalidades comunicativas, relacionando-as com os contextos de comunicação e os recursos linguísticos mobilizados;</p> <p>Descrever e caracterizar locais, objetos e pessoas;</p>	<p>Planeamento de actividades de lazer</p> <p>Aconselhamento de locais de interesse turístico</p> <p>Descrição de lugares</p>	<p>Presente de conjuntivo</p> <p>Frases de tipo declarativo, interrogativo, imperativo e exclamativo.</p> <p>Conectores e marcadores discursivos.</p> <p>Processo de formação de palavras: - derivação - Composição</p>	<p>Leitura de textos temáticos.</p> <p>Sincronizar os temas textuais com os temas que estão a ser tratados noutras disciplinas.</p> <p>Audição de discursos orais para a apreensão dos significados e intencionalidades veiculadas em discursos variados.</p>	<p>Textos autênticos</p> <p>Brochuras de viagens</p> <p>Guias turísticos</p> <p>Fotografias de locais ou personagens de interesse dos alunos</p>	<p>1º período</p> <p>40 aulas</p>	<p><u>Observação direta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ pontualidade; ▫ assiduidade; ▫ interesse; ▫ participação; ▫ comportamento; ▫ responsabilidade; ▫ aptidões nos quatro domínios – <u>ouvir</u>, <u>falar</u>, <u>ler</u>, <u>escrever</u> ▫ capacidade de análise; ▫ trabalho de casa;

						▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em Casa.
--	--	--	--	--	--	--

Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
	Temáticos	Gramaticais				
<p>Falar da sua própria vida profissional;</p> <p>Expor, avaliando os aspectos positivos e negativos do seu trabalho;</p> <p>Falar das condições de trabalho</p> <p>Falar dos diferentes tipos de situação de trabalho: trabalho temporário, contrato a prazo, quadro, funcionário público, trabalho manual...</p> <p>Referir o nível de segurança no trabalho;</p> <p>Apresentar um curriculum vitae;</p> <p>Atuar/interagir numa entrevista de trabalho;</p>	<p>O mundo do trabalho: Condições de trabalho; Contrato de trabalho;</p> <p>Textos não literário: Curriculum vitae; Fórmulas de diferentes cartas formais – de declaração; de apresentação...</p> <p>Entrevistas de trabalho</p> <p>Impostos</p> <p>Tipos de pagamento: à hora; ao mês.</p>	<p>Discurso direto e indirecto</p> <p>Verbos: sugerir, responder, informar, anunciar, contar.</p> <p>Interrogativas indirectas e o uso do indicativo</p> <p>Processos de formação de palavras: empréstimos, estrangeirismo e neologismo</p> <p>Verbos auxiliares (tempo, modo e aspecto)</p> <p>Infinitivo pessoal simples e composto</p> <p>Pretérito imperfeito do conjuntivo</p> <p>Futuro de conjuntivo</p> <p>Formas de tratamento: tratamento formal Tratamento informal</p>	<p>Audição de diferentes tipos de discurso para apreciação do grau de correcção e adequação ao contexto e situação de comunicação;</p> <p>Simulação;</p> <p>Preenchimento de formulários;</p> <p>Redação de curriculum vitae;</p> <p>Redação de cartas formais com diferentes fins.</p>	<p>Modelos de carta formais</p> <p>Modelos de carta de apresentação</p> <p>Modelos de curriculum vitae</p> <p>Textos profissionais</p> <p>Anúncio de emprego</p> <p>Contratos de trabalho</p> <p>Modelos de formulários</p> <p>Imprensa escrita</p> <p>Televisão (documentário, notícias entrevistas)</p>		<p><u>Observação direta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ pontualidade; ▫ assiduidade; ▫ interesse; ▫ participação; ▫ comportamento; ▫ responsabilidade; ▫ aptidões nos quatro domínios – <u>ouvir, falar, ler, escrever</u> - aquisição de conhecimentos de funcionamento da língua; ▫ capacidade de análise; ▫ trabalho de casa; ▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em casa;

<p>Utilizar o discurso formal no domínio profissional;</p> <p>Responder anúncios de emprego;</p> <p>Escrever cartas formais;</p> <p>Responder a questionários;</p> <p>Expressar opiniões e argumentar.</p>						<p>▫ capacidade de síntese.</p>
Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
	Temáticos	Gramaticais				
<p>Apresentar os principais contrastes na sociedade moderna: Campo/cidade; Interior/litoral; Países desenvolvidos/ países em desenvolvimento; Ricos/pobres</p> <p>Expor o seu ponto de vista sobre o impacto das tecnologias nas novas gerações</p> <p>Referir problemas comuns da sociedade moderna: stress, depressão, poluição, obesidade</p>	<p>Cataclismos, secas, inundações, pragas</p> <p>Mão-de-obra (des) qualificada</p> <p>Viver em ótimas/péssimas condições higiénico-sanitárias e sociais</p> <p>Agricultura, pesca, e as novas profissões</p> <p>Crescimento/ diminuição populacional</p> <p>Expansão das tecnologias de informação</p>	<p>Formas compostas do conjuntivo: Pretérito perfeito composto</p> <p>Relações de todo/parte: Holonímia/ meronímia</p> <p>Família de palavras: Campo lexical; Campo semântico</p> <p>Subordinação adverbial: Conjunções e locuções concessivas</p> <p>Preposições: Verbos com preposições</p>	<p>Exercício de audição: -reprodução de enunciados ouvidos; -tomada de posição face à informação recebida; -realização de tarefas; -distinção entre factos e opiniões; -captação da ideia principal e dos pormenores; Tomada de notas; -formulação de esquemas</p>	<p>Imprensa escrita</p> <p>Filmes</p> <p>Documentários</p> <p>Entrevistas</p> <p>Textos das disciplinas de: Geografia Sociologia História</p>		

<p>Descrever, comparando, o ritmo e os valores da vida no presente e no passado</p> <p>Falar das tradições mais importantes na actualidade</p> <p>Apresentar a sua opinião sobre tradição e mudança social</p>	<p>Internacionalização dos conflitos mundiais</p> <p>Visão ecológica global</p> <p>Realização profissional e pessoal do indivíduo</p> <p>Festa e tradições: o Natal, a Páscoa; o Tabaski e o ramadão</p>	<p>Deixes e anáfora (deícticos e pronomes)</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
	Temáticos	Gramaticais				
<p>Compreender e discutir notícias sobre actualidade do seu país (política, religião, ecologia, economia, cultura, saúde, justiça...)</p> <p>Identificar os principais tópicos de um noticiário (televisão e rádio)</p> <p>Participar de forma oportuna e construtiva em interações discursivas com diversos fins</p>	<p>Notícia (jornal diário, semana, mensal, online...)</p> <p>Estrutura da notícia: Carta ao Diretor; Artigo de opinião; Editorial; Reportagem; Noticiário actualizado.</p> <p>Textos Jornalísticos</p>	<p>Condicional (linguagem jornalística e interrogativas de confirmação)</p> <p>Conjugação pronominal com futuro do indicativo e com condicional</p> <p>Voz passiva</p> <p>Participios duplos</p> <p>Subordinação causal</p>	<p>Pedir esclarecimentos;</p> <p>Exposição oral</p> <p>Redigir notícias</p> <p>Discutir e argumentar sobre uma notícia seleccionada pelo professor</p> <p>Planear, estruturar e realizar: Jornal de parede Debates</p>	<p>Televisão (notícias) Rádio (notícias) Internet (notícias) Jornais e revistas</p> <p>Textos expositivos de temas relacionados com a: Política Economia Justiça Cultura</p> <p>Textos de estudos de meio ambiente</p>	<p>2º período</p> <p>32 aulas</p>	<p><u>Observação direta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ pontualidade; ▫ assiduidade; ▫ interesse; ▫ participação; ▫ comportamento; ▫ <p>responsabilidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ aptidões nos quatro domínios – <u>ouvir, falar, ler, escrever</u> <p>- aquisição de conhecimentos de</p>

<p>Explicar o seu ponto de vista sobre um tema da actualidade</p> <p>Expressar opinião e argumentar</p> <p>Concordar e discordar</p> <p>Produzir textos jornalísticos, respeitando as regras da sua estrutura e características</p>		<p>Contextos de próclise e mesóclise com forma de futuro e condicional</p> <p>Quantificadores (numerais, existenciais, universais) numerais multiplicativos</p> <p>A notícia: Título principal e auxiliar Lead, corpo da notícia</p> <p>Características: Veracidade, rigor, objectividade, imparcialidade</p> <p>Constituinte da frase: grupo nominal/verbal; grupo adverbial; grupo preposicional</p>	Reportagens sobre temas da cidadania			funcionamento da língua;
---	--	--	--------------------------------------	--	--	--------------------------

Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
	Temáticos	Gramaticais				
<p>Contactar com os valores estéticos dos autores da lusofonia.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos complexos na sua forma oral e escrita, nos domínios pessoal, social ou escolar.</p>	<p>Literatura portuguesa</p> <p>Literatura guineense</p> <p>Autores guineenses e portugueses e as diferentes temáticas</p> <p>Texto literário</p>	<p>Organização da exposição: introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p>Estruturação do desenvolvimento da exposição</p> <p>Uso denotativo e conotativo de palavras</p>	<p>Oficina de escrita</p> <p>Organização de dossiês temáticos</p> <p>Elaboração de fichas (biográficas; temáticas)</p> <p>Elaboração de versões ou alternativas de</p>	<p>Esquemas e sínteses</p> <p>Textos narrativos</p> <p>Notícias de jornal</p> <p>Biografias</p> <p>Artigo de opinião</p> <p>Ficheiros de áudio</p>		<p>▫ capacidade de análise;</p> <p>▫ trabalho de casa;</p> <p>▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em Casa.</p>

Reconhecer informação implícita.		Pronomes pessoas oblíquos (reflexivos e não reflexivos)	desfecho de uma história			
Elaborar anúncios.		Frases complexas: Complexivas verbais com indicativo e conjuntivo; Complexivas adjectivais; Orações relativas.	Dramatização de contos			
Estruturar e redigir sínteses, resumos e fichas biográficas.						

Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
	Temáticos	Gramaticais				
Inferir o sentido veiculado no texto	Poetas dos séculos XX e XXI	Sujeito poético Recursos expressivos Subjectividade Conotação Figuras de estilo	Ilustrar poemas Declamar poemas Concursos de poesia Elaborar poemas através da sugestão de: Temas e imagens relacionados com o contexto guineense	Poemas e outros textos de autores da lusofonia	3º período 40 aulas	
Interpretar poemas						
Identificar e interpretar a utilização de recursos expressivos						

Objetivos específicos	Conteúdos		Atividades/ Estratégias	Recursos Didáticos	Tempo Previsto	Avaliação
	Temáticos	Gramaticais				
Produzir textos orais e escritos, de carácter instrucional.	Estabelecimentos comerciais Hábitos e direitos de consumo	Futuro composto do indicativo Condicional composto Estratégias discursivas: Organizações das ideias	Planificação de textos orais para uma aprendizagem mais sistematizada da comunicação oral	Gráficos Relatórios Legislação acerca do consumo		<u>Observação direta de:</u> ▫ pontualidade; ▫ assiduidade; ▫ interesse;

<p>Descrever e aconselhar hábitos de consumo de alimentos saudáveis</p> <p>Estruturar uma sequência argumentativa</p> <p>Produzir, de forma oral e/ou escrita uma argumentação estruturada</p> <p>Emitir opiniões e perspectivas de modo crítico, organizado e criativo.</p>	<p>Preços e formas de pagamento</p> <p>Técnicas de comunicação oral: Exposição Debate Troca de impressões Diálogo</p> <p>Técnicas de comunicação escrita</p>	<p>Coerência e coesão Construção frásica</p> <p>Atos de fala: Alocutário Ilocutório Assertivo Indireto</p> <p>Princípios da coerência textual: Relevância Não contradição Não redundância</p> <p>Mecanismos de coesão textual: Coesão lexical Interfrásica Tempo-aspecto Anáfora e catáfora Elipse</p> <p>Verbos: propor, aconselhar, afirmar, declarar, negar, garantir, lembrar, salientar, exigir...</p> <p>Texto instrucional/directivo</p> <p>Infinitivo com valor de imperativo</p>	<p>Descrição e interpretação de imagens</p> <p>Exercícios de prática de funcionamento da língua</p> <p>Oficina de escrita</p>	<p>Imagens</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▫ participação; ▫ comportamento; ▫ responsabilidade; ▫ aptidões nos quatro domínios – <u>ouvir</u>, <u>falar</u>, <u>ler</u>, <u>escrever</u> - aquisição de conhecimentos de funcionamento da língua; ▫ capacidade de análise; ▫ trabalho de casa; ▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em casa; ▫ capacidade de síntese.
<p>Objetivos específicos</p>	<p>Conteúdos</p>		<p>Atividades/ Estratégias</p>	<p>Recursos Didáticos</p>	<p>Tempo Previsto</p>	<p>Avaliação</p>
	<p>Temáticos</p>	<p>Gramaticais</p>				

<p>Apropriar-se de expressões e palavras com uso específico na cultura portuguesa</p> <p>Dar e pedir informação de carácter técnico e de índole científica</p> <p>Apreender e relacionar informação acerca de culturas diferentes da sua no âmbito da CLP</p> <p>Apreender e discutir dados de carácter socioeconómico, histórico e geográfico</p>	<p>Manifestações culturais e artísticas na Guiné-Bissau e noutros países</p> <p>Costumes e características culturais</p> <p>Figuras e acções políticas</p> <p>Distribuição da população</p> <p>Atividades económicas</p>	<p>Expressões idiomáticas da língua portuguesa</p> <p>Provérbios</p> <p>Expressões de tempo: Antigamente, hoje em dia, futuramente, daqui a alguns anos, primeiro, depois, em seguida, enquanto...</p> <p>Determinantes e artigos definidos</p> <p>Contração de preposições</p> <p>Muito como quantificador e advérbio</p> <p>Concordância em número</p> <p>Concordância em género</p> <p>Concordância verbal</p> <p>Deíticos espaciais</p> <p>Colocação dos clíticos</p> <p>Uso dos participios passados</p>	<p>Oficina de escrita</p> <p>Exercícios de prática do funcionamento da língua</p> <p>Indicar o equivalente de expressões idiomáticas e provérbios na sua língua materna</p> <p>Exposições orais e escritas resultantes de trabalho de pesquisa e investigação</p> <p>Comparar costumes e culturas diferentes</p> <p>Exercícios de contraste entre estruturas gramaticais do crioulo e do português</p>	<p>Entradas de dicionário</p> <p>Panfletos</p> <p>Fotografias</p> <p>Textos de Geografia, Sociologia ou História</p> <p>Mapas</p> <p>Textos de autores guineenses</p> <p>Textos de autores de países de língua oficial portuguesa</p> <p>Artigos e ensaios sobre cultura e costumes</p>	<p><u>Observação direta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ pontualidade; ▫ assiduidade; ▫ interesse; ▫ participação; ▫ comportamento; ▫ <p>responsabilidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ aptidões nos quatro domínios – <u>ouvir, falar, ler, escrever</u> - aquisição de conhecimentos de funcionamento da língua; ▫ capacidade de análise; ▫ trabalho de casa; ▫ qualidade do trabalho realizado na sala e em casa; ▫ capacidade de síntese.
--	--	---	--	---	--