



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**JERÓNIMO PEREIRA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA:  
O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO  
ENSINO BÁSICO GUINEENSE**

São Francisco do Conde  
2018

**JERÓNIMO PEREIRA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA:  
O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO  
ENSINO BÁSICO GUINEENSE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Denílson Lima Santos

São Francisco do Conde  
2018

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da Unilab  
Catalogação de Publicação na Fonte

P492e

Pereira, Jerónimo.

Ensino-aprendizagem e aquisição de língua : o livro didático e a prática de aulas de Português no ensino básico guineense / Jerónimo Pereira. - 2018.

69 f. : il. (algumas color.)

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Lima Santos.

1. Educação básica - Guiné-Bissau. 2. Letramento - Guiné-Bissau. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Guiné-Bissau. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 469.0709665

**JERÓNIMO PEREIRA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA:  
O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO  
ENSINO BÁSICO GUINEENSE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em 30 de outubro de 2018.

**Prof. Dr. Denilson Lima Santos**

Doutor em Estudos Literários – Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia  
UNILAB-Campus dos Malês  
Orientador

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wânia Miranda Araújo da Silva**

Doutora em Linguística - Universidade de São Paulo  
UNILAB-Campus dos Malês  
Examinadora

**Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira**

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
UNILAB-Campus dos Malês  
Examinador

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais por estarem sempre presentes em todas as vezes que precisei, a toda família unilabiana, em especial ao professor Denílson Santos Lima, que se mostrou sempre disposto a ajudar.

Enfim, agradeço a todos em geral que, de um modo ou de outro, contribuem ou contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal, em especial à Maria Telma, Companheira, amiga, namorada, futura esposa, futura mãe dos meus filhos, enfim, companheira eterna de luta que sempre me incentivou a querer ser pessoa melhor.

Gostaria registrar também meu profundo agradecimento a todos os alunos do curso de Letras/Malês da primeira entrada, em especial aos componentes do Ciclo Linguístico de Geba, principalmente ao meu grandíssimo amigo, Bernardo Alexandre Intipe, por muitas tardes e manhãs de discussões que nunca se findaram.

**Uma vez podemos ver que não é só os alunos que  
não gostam da escola, mas é a escola que não os quer**  
(Mario Cissoko, INDE, 1994)

## RESUMO

O presente trabalho procurou investigar o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto educacional formal da Guiné-Bissau, um país que foi também a vítima do processo colonial português na África. O sistema de ensino formal na Guiné-Bissau enfrenta grandes problemas de ordem externa a escola, mas também existem inúmeros obstáculos de natureza interna à escola que dificulta o progresso educacional. A língua adotada pelo sistema educacional para o ensino formal representa uma das maiores limitações no sistema de ensino formal guineense, visto que as vozes das crianças que ingressam no sistema de ensino são silenciadas durante todo processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de levarem para o ambiente escolar a diversidade linguística presente no país. Guiné-Bissau, onde a língua portuguesa é imposta há mais de cinco séculos, porém, conhecida apenas por cerca de 13% da população como língua adicional. Do mesmo modo, no contexto educacional no qual a língua da escola não representa as línguas da comunidade, acredita-se que ensinando e aprendendo a gramática (normativa) dessa língua – no caso a língua imposta ao sistema escolar – adquire-a para fins comunicativos. Sem dúvida, fica evidente os reais problemas internos da escola, pois, de acordo com as novas abordagens linguísticas, sobretudo aquelas que versam sobre as dimensões comunicativas no ensino da língua, o ensino reducionista da gramática (normativa) não proporciona o desenvolvimento das capacidades necessárias para o exercício da língua, muito menos quando esta representa status de língua adicional. Assim, esse trabalho apresenta a discussão entre o ensino-aprendizagem de línguas e a realidade do sistema educacional para a efetivação da comunicação em Língua Portuguesa como Língua Adicional.

**Palavras-chave:** Educação básica - Guiné-Bissau. Letramento - Guiné-Bissau. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Guiné-Bissau.

## ABSTRACT

Es tarbadju buska ba kungsi kuma ku nsinu i apendizagen di língua portugis ta kuri na kontektu di edukason na skola di Guiné-Bissau, um tera ku sufri mumentu di kolonizason portugis na Afrika. Manera di sina na skola di Guiné-Bissau ta nfrenta purbulema garandi fora di skola, i tambe i ten manga di purbulemas ku ten dentru di skola ku kata pirmiti pa edukason bai dianti. Lingua ku pudu suma di edukason pa sina na skola i un di kusas kuta limita manera di nsinu na skola guineense, pabia fala di mininus ku entra na skola i kata obidu durante tudu tempu di nsinu i apendizagen, pabia e mininus ta leba pa skola manga di utrus línguas ku ten na tera. Guiné-Bissau, nunde ku língua portugis pudu aforsa mas di sinku sekulus, mas, i kunsidu pa 13% di pobu suma língua adicional (português). Di mesmu manera, na kontektu edukasional nunde ku língua di skola kata representa línguas di kumunidade, no fia kuma sina ku aprendi gramatika (normativa) des língua – nes kasu, língua ku pudu suma di edukason – i pudi tomadu so pa kiston di papia, nau pa sina. Sin duvida, i bardadi di kuma i ten purbulema dentru di skola, mas di akordu ku nobus manera di studa linguistika, spesifikamenti kilis kuta studa kistons kumunikativus na nsino di língua, nsino reducionista di gramatika (normativa) ku kata djuda na disinvovimentu di kapasidadi ki pirsis pa papia un língua, ainda ora ku es gramatika sta na representa status di língua adicional. Es tarbadju mostra diskuson entri nsino i apendizagen di linguas i ku ta fala sobri sistema edukasional pa pui kumunikason di Língua Portugis suma Língua Adicional.

**Palavras-chave:** Basiese onderwys - Guinee-Bissau. Literatuur - Guinee-Bissau. Portugese taal - Studie en onderrig - Guinee-Bissau.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Bloco 1 da Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira

FIGURA 2 – Bloco 2 da Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira

FIGURA 3 – Turma de 4<sup>a</sup> classe na sala 05.

FIGURA 4 – Livro de leitura e caderno de exercícios da 3<sup>a</sup> classe “Nélio e os amigos”

FIGURA 5 – Livro de leitura da 3<sup>a</sup> classe “Nélio e os amigos” (p. 24 – 25 )

FIGURA 6 – Livro de leitura da 3<sup>a</sup> classe “Nélio e os amigos” (p. 68 – 69 )

FIGURA 7 – caderno de exercícios da 3<sup>a</sup> classe “Nélio e os amigos” (p. 28 – 29)

FIGURA 8 – caderno de exercícios da 3<sup>a</sup> classe “Nélio e os amigos” (p. 30)

FIGURA 9 – Livro de leitura da 3<sup>a</sup> classe “Nélio e os amigos” (p. 6 – 7 )

FIGURA 10 – caderno de exercícios da 3<sup>a</sup> classe “Nélio e os amigos” (p. 8 – 9)

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Horário e turnos de funcionamento da escola

TABELA 2– componentes curriculares oferecidas e numero de horas eletivas semanais por componente.

TABELA 3 – Organograma da Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira

TABELA 4 – sujeitos da Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira no ano letivo 2017/2018

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CPLP – Comunidade dos Países de Língua portuguesa

DPRO – Divisão de Programas de Formação (INDE)

EB – Ensino Básico

EBE – Ensino Básico Elementar

EBU – Ensino Básico Unificado

EEBU – Escola do Ensino Básico

INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

INE – Instituto de Estatísticas

LBSE – Lei De Bases do Sistema Educativo

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LN – Língua Nacional

LNМ – Línguas Não Maternas

LO – Língua Oficial

L2 – Língua Segunda

RGPH – Recenseamento Geral da População e Habitação.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>12</b>
<b>1. ENSINO-APRENDIZAGEM NA GUINÉ-BISSAU: UM CAMINHAR NA HISTÓRIA</b> .....	<b>17</b>
1.1. Ensinando para alienar e/ou desaffricanizar .....	18
1.2. Ensinando Para Re/africanizar .....	21
1.3. Sistema educativo guineense e as reformas curriculares. ....	24
<b>2. PORTUGUES NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE: ENSINO PARA AQUISIÇÃO E/OU PARA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>30</b>
2.1 Empirismo e aquisição de linguagem .....	31
2.2 Hipótese inatista da aquisição de linguagem.....	35
2.3 Hipótese interacionista da aquisição de linguagem .....	36
2.4 Modelo monitor ou Hipótese de compreensão de Krashen .....	39
<b>3. O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE</b> .....	<b>44</b>
3.1 Da pesquisa .....	44
3.2 Da escola. ....	45
3.3 Do livro didático .....	51
3.4 Dos dados e análises .....	59
<b>Considerações finais</b> .....	<b>63</b>
<b>Referencias</b>	

## INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um país da África ocidental, com uma dimensão territorial de 36.125km<sup>2</sup>, delimitado ao norte pela República do Senegal e ao sul pela República de Guiné-Conakry. O território guineense é subdividido em oito regiões (Bafata, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali) mais setor autônomo (Bissau), cujo a diversidade sociocultural e linguística representam vivamente o seu património cultural e histórico.

De acordo com os dados do III Recenseamento geral da população e Habitação (doravante, RGPH) 2009, apresentados pelo Instituto de Estatísticas (doravante, INE) a população de nacionalidade guineense corresponde a 1.442.227 (um milhão quatrocentos mil e duzentos e vinte sete) indivíduos entre os quais 48,4% dos homens e 51,6% das mulheres.

A população guineense é considerada jovem, visto que 42,6% da população total possuem entre 0-14 anos de idade, sendo esta superior a 40% na maioria dos grupos étnicos. Em relação a educação escolar e nível de analfabetismos, os dados apresentados pela pesquisa RGPH-2009 consideram 51,9% da população alfabetizada.

Do ponto de vista da distribuição da população guineense por etnia, fato importante na compreensão da diversidade linguística e cultural, a pesquisa do INE apresenta a etnia Fula como a mais expressiva (28,5%), seguido da etnia Balanta ( 22,5%), Mandinga (14,7%), Papel (9,1%) Manjaca (8,3%), tendo abaixo de 1% para as etnias Nalu, Saracole, Sosso e outros não mencionados. Observa-se também que 2,2% da população são consideradas não pertencentes a nenhuma etnia.

A distribuição da população de acordo com etnia não pode ser confundida com a distribuição de população segundo línguas étnicas faladas, pois, muitas pessoas pertencentes a um determinado grupo étnico não possuem a língua desse grupo como a língua materna ou de convívio diário, as vezes, são até desprovidos de qualquer conhecimento linguístico da língua associada a seus grupos étnicos.

Com base nos dados do RGPH-2009 a população guineense de cada etnia que considera a língua do seu grupo étnico como a materna ou principal, em termos percentuais, se estabelece: Fulas com maior percentagem (86,9%) seguido de Felupes com (85,8%), Balantas (84,7%) e Manjacos (83,1%). Estas representam apenas as percentagens

mais elevadas.

Na distribuição da população guineense de cada etnia que considera a língua do seu grupo étnico como a língua de convívio percebe-se que existem muitas que não se comunicam por intermédio das línguas étnicas, mas é obvio que essas pessoas se comunicam no seu dia a dia, para tanto, abordaremos em seguida o panorama linguístico guineense com o intuito de demonstrar a diversidade linguística presente no país em questão.

De acordo com (Couto; Embalo, 2010) O panorama linguístico guineense atual é constituído por um conjunto de mais de vinte (20) línguas étnicas, tendo o crioulo como língua nacional e veicular e o português como língua da escola, da governação, da documentação, em linhas gerais, de qualquer ato formal político ou educacional.

As línguas étnicas são faladas pelos diferentes grupos étnicos, cada língua étnica é a associada a uma determinada comunidade étnica. Com base na pesquisa dos autores supracitados, observando as línguas étnicas a partir do critério de número de falantes, se destacam as línguas fula, balanta, mandinga, manjaco, papel, felupe, beafada, bijagó e nalu. Essas línguas e entre outras não mencionadas se fazem presente no território nacional guineense e constituem a rica diversidade cultural e linguística, porém, não estão ainda codificados e, por conseguinte, não são ensinados e muito menos ainda constituem línguas de aprendizado escolar.

O crioulo guineense, apesar, de tão prestigiado socialmente, por ser a língua nacional, veicular, materna e quase falada em todo território nacional por maioria da população, o seu prestígio não atinge as esferas formais, visto que, a inserção das crianças guineenses no processo de ensino-aprendizagem escolar é mediada exclusivamente pela língua portuguesa.

Segundo os dados de INE-2009, o crioulo guineense é falado por cerca de 90,4%, porém, os dados apresentados pelos autores (COUTO; EMBALO, 2010), demonstra que cerca de 70% à 80% da população falam o crioulo guineense.

Ampliando o que os autores, (COUTO; EMBALO, 2010) afirmam sobre o panorama linguístico guineense, convém lembrar que, considerando os usos linguísticos presentes no cotidiano escolar, o português não é realmente a única língua da escola, porém, ela é única língua para a escola, porque apesar de ser dada como a língua ideal para o ensino e convencionada entre entidades estatais do setor educativo como única

língua a ser usada no ensino escolar, independente do grau escolar, o seu uso nas escolas deixa muito a desejar em detrimento do uso da língua nacional.

Conforme RGPB-2009 a língua portuguesa é conhecida por cerca 27% da população guineense, mas de acordo com os dados apresentados pelo (Couto; Embalo, 2010), apenas cerca de 13% da população têm o conhecimento da língua portuguesa.

Conforme dito anteriormente, a imposição da língua portuguesa no ensino escolar guineense, independentemente de qualquer grau, teve sua origem desde a época da colonização, sobretudo da época da colonização efetiva, que durou cerca de 90 anos e, apesar de, após a independência postular-se a formação de uma nova identidade educativa, processo denominado de, “*reafricanização das mentes*” por Amílcar Cabral, mentor das independências de Guiné e Cabo-Verde, ainda persiste até os dias atuais a imposição da língua portuguesa no sistema de ensino guineense.

Partindo do pressuposto que a imposição da língua portuguesa no ensino escolar guineense tem sido a mais de cinco séculos e, observando o número percentual da população que a tem como língua conhecida e, comparando com número percentual da população que frequenta a escola, parece haver uma rejeição da língua pela população, ou existir fator que impede a sua aquisição e propagação. Contudo, o nosso trabalho não é descobrir se existe rejeição da língua pela população, visto que, o nosso interesse por esse assunto provem da necessidade de entender porque após doze anos de escolaridade a maioria dos alunos apresenta pouca fluência na língua adotada pela escola.

Com essa nossa inquietação, propusemos investigar o processo de ensino-aprendizagem e aquisição da língua portuguesa no ensino básico guineense, na qual procuramos apurar se a configuração das aulas de português no ensino básico guineense e os materiais didáticos de língua portuguesa promovem a ampliação gradativa das potencialidades comunicativas dos alunos, ou se estes embotam o desenvolvimento dessas potencialidades.

Analisar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto guineense requer, não só investigar a sua configuração no estado em que se encontra e os materiais didáticos subjacentes a esse processo, mas também requer analisar a sua configuração histórica, visto que, a compreensão desse processo é mediada pela compreensão da sua problemática e plenitude histórica.

No processo educativo, principalmente quando a abordagem é linguística, é

possível identificar, ao menos, três modalidades, de ensinar, aprender e adquirir. De acordo com OLIVEIRA (2010), *aprender* e *ensinar* são termos que causam controvérsia na medida que tentemos conceitua-los, porque defini-los depende muito da maneira que concebemos o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Iturra (2010) ensino e aprendizagem são processos que caminham mutuamente durante todo o processo educativo. Apesar de reconhecer a relação inerente entre dois processos, o autor concebe o processo de ensinar a uma prática de transferir conhecimentos aprovados ou aceites dentro de um determinado circuito social e, o processo de aprendizagem como uma atividade de formação de estrutura do pensamento que pode entender as alternativas contextuais da resolução dos eventuais problemas.

Falar em aquisição de língua, sobretudo, quando esta não é língua materna, requer uma abordagem das teorias epistemológicas que ao longo dos tempos buscam explicar o fenômeno da linguagem com diferentes pressupostos.

O processo da aquisição da linguagem tem sido motivo de interesse dos estudiosos da linguagem e da cognição humana há bastante tempo. Hoje em dia proliferam teorias linguísticas que buscam sistematizar o processo da aquisição da língua, seja ela materna ou segunda língua. Nesse nosso estudo, atribuímos o conceito de segunda língua, (doravante, L2) a língua adquirida após ter consolidado totalmente ou em parte a aquisição de língua materna. A língua materna, por sua vez, é considerada como sendo a primeira língua adquirida pela criança (L1).

Visto que, no contexto guineense, a língua portuguesa não representa status da língua materna de quase toda população guineense, investigamos o seu processo de ensino-aprendizagem e aquisição a partir das abordagens teóricas da aquisição de segunda língua. Para isso, apresentamos algumas teorias mais significativas referentes ao processo de ensino-aprendizagem e aquisição de língua materna e segunda língua como referencial teórico para o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Apesar de muitos autores no campo da linguística preferirem não estabelecer uma distinção entre processo de ensino-aprendizagem e aquisição de línguas, inclusive, abordando-as alternadamente, sentimos a necessidade de estabelecer uma distinção entre estes dois processos, tendo em conta o nosso foco da pesquisa, que recai sobre ensino-aprendizagem e aquisição do português enquanto L2 nos contextos formais.

Apoiado no pressuposto que o processo da aquisição de língua materna se difere

do processo da aquisição de segunda língua e, apoiado também na dualidade entre “aprendizagem e aquisição” defendido por Krashen (1978) através do seu “*Modelo monitor, Hipótese do Input ou da Compreensão*”, apropriamos das clássicas teorias da aprendizagem e a *Hipótese do Input ou da Compreensão* de Krashen como percursos da nossa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos adotados para a nossa investigação centraram-se na pesquisa qualitativa-interpretativa (Moita Lopes, 1994) de cunho etnográfico (Bodgan e Biklen, 1998) considerada a mais adequada para a nossa investigação levando em conta o objeto da pesquisa e o contexto da pesquisa.

No que tange aos instrumentos da pesquisa, sobretudo as técnicas de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, assim como a observação do contexto sociocultural no qual o processo de ensino-aprendizagem está inserido.

Tendo em conta a fragmentação do ensino básico guineense em três ciclos e tendo em conta aos objetivos da pesquisa, foram selecionados seis alunos, um de cada turma observada, para a coleta de dados através das entrevistas, tendo essas entrevistas transformadas em conversas informais sem nenhum registro gravado. Também foram selecionados quatro professores do primeiro e segundo ciclo e que concederam entrevistas para a nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO I: ENSINO-APRENDIZAGEM NA GUINÉ-BISSAU: UM CAMINHAR NA HISTÓRIA**

Os discursos e narrativas que abordam o processo de ensino-aprendizagem no território guineense, no período pré-colonial, colonial e pós-colonial sublinham que não havia na sociedade guineense um ensino formal, nem pessoas especializadas para essa atividade e, nem lugar privilegiado para a transmissão de valores, costumes e conhecimentos antes da invasão e ocupação colonial. Portanto, de acordo com autores como Cá (2005) Anderson, (1966) e Ferreira (1977), o ensino formal no território guineense iniciara apenas dois séculos depois da invasão e ocupação dos colonos portugueses e, tinha como o único objetivo principal, a desafricanização das mentes, com o intuito de integrar os nativos a cultura do colonizador e, transformando-os assim em operários obedientes e conformados com o estatuto de alienado.

De acordo com Cá (2005, p. 25-26) a forma de ensinar e educar, na sociedade guineense e quase na África em geral, antes da invasão colonial, baseava-se no exemplo do comportamento, da conduta e do trabalho de cada aprendiz, visando sempre a aquisição de saberes necessários à integração das gerações mais novas a certos padrões da sociedade. Cada adulto era, de certa forma um professor.

Não existia uma educação que permeava a especialização em uma atividade humana, ensinava e aprendia-se valores e costumes sociais com base nas experiências e no convívio com os mais velhos.

Esse tipo de educação, com base na análise das pesquisas dos autores como, Gadotti (2005), Garcia (2009) e Gonh (2006, 2009), decidimos atribuí-lo ao termo “educação não formal”.

O modelo educacional pré-colonial, associada ao termo “educação não formal” consistia numa educação diária e espontânea, na qual não se vislumbrava nitidamente a delimitação dos objetivos e metas educacionais, visto que a aprendizagem ocorria paulatinamente na e pela prática social. A propagação do conhecimento não era sistematizada e acontecia por meio da oralidade e observação das práticas sócias cotidianas.

A principal instituição educacional nesse modelo era a família e comunidade em geral, não havia espaços privilegiados para a transmissão de conhecimentos. As pessoas aprendiam

e ensinavam dentro do grupo familiar por meio da narração de histórias e participação ativa na comunidade.

O termo “educação não formal”, nessa nossa abordagem, não remete necessariamente a um modelo educacional desprovida de formalidades, seja no espaço no qual ocorre ou durante o seu processo, o termo é usado apenas para diferenciar a configuração do modelo educacional pré-colonial dos modelos póstumos, colonial e pós-colonial.

A invasão colonial portuguesa no atual território guineense, que acontecera no século XV, desencadeou inúmeras mudanças na organização da sociedade tradicional, sobretudo no sistema económico, porém, outras áreas, assim como o sistema educacional não escaparam dessas alterações, no entanto, de acordo com os relatos de Cá (2005), as mudanças no modelo educacional foram gradativamente lentas. Entre os principais motivos desse processo destaca-se o de Ferreira (1977), que assegurava que a ausência da educação formal a população nativa da Guiné, no primeiro e segundo século após a invasão dos colonos, era que havia missionários que em vez de cumprir seus mistérios se davam mais ao tráfico das pessoas escravizadas. Mas esse não é o único motivo, outros motivos e suas causas serão invocados e apresentados detalhadamente nos itens a seguir.

### **1.1 Ensinando Para Alienar e/ou Desafricanizar.**

De acordo com os dados apresentados por Cá (2005), a instrução escolar no território guineense teve seu início apenas após dois séculos da invasão colonial, altura em que fora solicitado ao D João IV, monarca português, missionários para instruir a população da Guiné, pelo padre jesuíta António Vieira. Embora, essa solicitação fora feita por motivos religiosos, que visava catequização, expansão do cristianismo e salvação dos nativos com base nas doutrinas cristãs.

A atividade dos missionários teve outros desdobramentos que ultrapassaram a mera propagação religiosa e instrução escolar. Os relatos de Ferreira (1977) citado por Cá (2005) apontam que, os missionários enviados para instruir e educar a população nativa envolveram-se mais na atividade de tráfico de escravos do que cumprir com as suas funções missionárias, contudo, não se abdicaram inteiramente das suas missões religiosas, pois, começaram logo a propagar suas próprias doutrinas e exercícios piedosos, em particular com as pessoas escravizadas, levadas em grande quantidade da Guiné para as américas.

Torna-se evidente, na análise dos argumentos de Ferreira (1977), que o envolvimento dos missionários no tráfico de escravos, não só agravou o processo de ensino-aprendizagem nas colônias, mas, tentou-se também, por meio desse, falsificar e mascarar os objetivos da colonização. Os relatórios dos missionários enviados a metrópole insinuavam que os nativos estavam assimilando de boa vontade a civilização portuguesa.

Com a tese oficial defendendo que a civilização portuguesa estava sendo assimilada de boa vontade pelos nativos, nenhum esforço foi enviado para ensinar e educar os nativos, permitindo com isso, a tardia do processo de ensino formal e a sua pouca propagação no território guineense.

Na negativa de uma política educacional colonial que favorecesse o acesso livre e democrático às instituições escolares, a escola assumira um caráter celetista elitista e excludente, na qual filhos e familiares dos mais privilegiados, sobretudo, famílias que detinham o poder na configuração política social, eram inseridos nos espaços privilegiados da transmissão do conhecimento formal, com o intuito de servirem como intermediários entre administração colonial e a população considerada não-assimilada.

A educação formal oferecida a essa pequeníssima parcela da população não passava de uma educação que conferisse apenas a aquisição das habilidades básicas de contar, escrever e de leitura, este último no seu sentido restrito de decodificação dos sinais gráficos. Entretanto, denota-se que a ação educativa empreendida pelo sistema colonial português não se destinava a formação plena daqueles que conseguiam ingressar na escola, muito menos a educação plena da população, portanto, não tendo a educação como fator emancipatório, a escola passa a ser o meio para a divisão da população nativa em assimilados e não assimilados.

A política assimilacionista empreendida pelo sistema colonial aos nativos assegurava que um nativo para ser considerado assimilado ou civilizado teria que saber ler e escrever, gozar de uma estabilidade econômica que a possibilitasse pagar impostos, cumprir serviço militar e entre outras regalias, que segundo os estudos de Cabral (1978) se a população portuguesa dessa época tivesse de preencher esses requisitos, a sua maioria não teria estatuto de assimilado ou civilizado.

A ação educativa empreendida pelo regime colonial nas ex-colônias, sobretudo na Guiné colonial, não passava de um processo educativo que servia apenas a manutenção do sistema colonial. De acordo com os relatos de Batista Cá (2015), a política educacional do regime colonial em Cabo Verde se diferenciava da da Guiné colonial, pois, em Cabo-Verde a

população era alfabetizada com o intuito de ocupar os postos administrativos em outros territórios ocupados pelos colonos.

Como faz notar Cá (2005) a cultura europeia era manuseada e difundida por meio dos missionários católicos de acordo com os princípios de assimilação. Em 1890 fora publicado o primeiro regulamento escolar da província da Guiné que conferia o ensino obrigatório a crianças de 7 a 15 anos de idade. De acordo com esse regulamento, o sistema educacional teria o ensino de leitura, escrita, gramática do português, aritmética, geografia, matemática, elementos da agricultura, economia doméstica e doutrina cristã. Convém lembrar que o ensino oferecido nesse regime, fundamentava-se nos modelos da metrópole, sem qualquer consideração sobre a realidade social na qual a escola está inserida. Já nessa época se proibia qualquer manifestação cultural tradicional nas escolas, inclusive o uso do crioulo, língua nacional e veicular.

Até a primeira década do século XX, havia apenas o ensino primário na Guiné colonial, no entanto, anos após a proclamação da República portuguesa fora aprovada uma nova regulamentação e configuração do sistema de ensino. Com essa nova configuração, o sistema educativo passou a dividir-se em preliminar, primário, profissional elementar e especial. Essa configuração era semelhante à de metrópole e os métodos empreendidos na execução desse novo sistema não consideravam também a realidade particular guineense.

O objetivo principal do colonizador na implementação do novo sistema educacional no século XX nas ex-colônias consistia em assegurar a sua continuidade nas províncias ultramarinas, provendo matérias didáticas e programas educacionais que transmitiam conhecimentos exclusivamente ligados aos padrões, valores e culturas do colonizador.

Os estudos de Lopes (1996, p. 206), citado por Tavares (2004, p. 107), assinalam que a escola do regime colonial se traduzia numa instituição de imposição de conhecimento, que começava logo nos primeiros anos da instrução com o ensino de fatos históricos e geográficos do continente europeu. Essa imposição, como observa, Tavares (2004, pag. 108) transformou-se em certos casos num sistema de controle que moldava os padrões e vivências das comunidades locais, aproximando-as ao modelo de vida do colonizador, com o intuito de salvaguardar a manutenção dos interesses coloniais e a sua política de dominação.

O sistema de ensino implantado pelo poder colonial não pretendia apenas deslocar a pequena parcela da população autóctone da sua cultura para os moldes da cultura europeia

afim de apoiar o poder administrativo colonial, como também pretendia destruir a realidade social das massas.

Os estudos de Cá (2005) demonstram que até a metade do século XX havia apenas 11 escolas oficiais no território guineense, na qual se matriculava apenas filhos dos “civilizados”. Face a essa exclusão, a escola não servia todas as classes sociais, entretanto, com a ascensão social daqueles que frequentam a escola, acabavam por tomar os destinos da sociedade que, no caso específico da Guiné-Bissau, tornaram-se colonos nativos. (grifo nosso).

## **1.2 Ensinando para Re/africanizar.**

Como abordamos no item anterior o sistema educacional empreendido pelo poder colonial pretendia europeizar o homem africano através da política de assimilação, mas também pretendia destruir a realidade social das massas. Logo após a independência, começou a haver discursos emancipatórios que primavam por uma construção dos programas e metas educacionais que se opunham ao modelo clássico colonial. No caso específico da Guiné-Bissau, antes mesmo da consumada independência, havia iniciado nas zonas recém libertadas a criação das escolas autônomas e centros de formação integral, na qual, o ensino se orientava por uma ideologia libertadora.

O movimento da libertação, o PAIGC, entendia a educação como uma arma poderosa para concretização dos objetivos da luta da libertação, portanto, na medida em que o movimento conquistava ou controlava uma determinada zona, criava instituições educacionais. Como lembra Pehrsson (1996), nos meados dos anos 60, numa plena luta de libertação, as escolas fundadas e comandadas pelo poder do movimento libertador tinham quase um mesmo número de alunos em relação as escolas geridas pelo poder colonial.

Consumada a independência em 1973 e formalizada em 1974, período em que se deu a queda do fascismo na metrópole e, obtendo o controlo geral do país, o movimento libertador iniciou uma série de medidas para a reforma do sistema educativo, porém, essas medidas, no seu plano estrutural apresentavam alterações superficiais que não estabeleciam uma reconstrução profunda do sistema. A constatação desse fato pode ser observada na análise de Pehrsson (1996).

Muitas das medidas eram reformas superficiais, como por exemplo, o mudar de nome dos estabelecimentos escolares ou alargar os edifícios. As sebatas e livros escolares elaborados para as escolas nas zonas libertadas foram introduzidos em todas as escolas do país (entre os quais os livros escolares financiados com a ajuda da cooperação sueca). Começou-se a modificar o

conteúdo dos programas de ensino em algumas disciplinas “sensíveis”, como por exemplo, história, geografia e línguas. (PHERSSON, 1996, p.14).

Após o fim do regime colonial na Guiné-Bissau, os objetivos do sistema educativo, ao menos no plano de ideias, eram tão ambiciosos como nos outros países recém-independentes. Porém, apesar desses objetivos enquadrarem num plano que visava oferecer as gerações vindouras uma visão de valorização dos valores sociais locais e reestruturação dos traços apagados pelo poder colonial, a sua implementação na prática não seguiu o modelo idealizado e, como consequências seguiu-se a apropriação do modelo clássico colonial, mas com algumas mudanças, porém, não muito relevante ao contexto nacional.

O relatório sobre o sistema educativo pós-colonial apresentado por Phersson revela que o papel principal atribuído a escola após a conquista da independência era a “total descolonização das mentes”, a adaptação da ciência e tecnologia moderna às necessidades do país e do povo. (Phersson, 1996, p. 15).

Não se pode negar que a implementação eficiente dos programas desenvolvidos para o setor educativo escolar na Guiné pós-colonial levaria o setor educativo a outros caminhos que não sejam ao que observamos na nossa investigação, por exemplo, na plena luta de libertação, período que antecede o fim do regime colonial, o movimento libertador havia criado centros educativos nas zonas libertadas que se situavam na região sul do país e, estes estabelecimentos, segundo os relatos de Phersson, conseguiram organizar uma educação bem adaptada a realidade da sociedade local. As aulas eram ministradas em crioulo, o que possibilitou, ao menos na nossa avaliação, uma melhor adaptabilidade da educação aos parâmetros sociais vigentes na época, melhor aproveitamento e uma política educacional que confere a escola o seu papel objetivo e eficiente.

Apesar de não dispormos do documento oficial que pactua os objetivos do sistema educativo pós-colonial, elaborado na década de 60 pelo movimento libertador, as nossas fontes asseguram que esse documento primava pelo desenvolvimento das línguas nacionais, inclusive o crioulo, considerada a língua da unidade nacional na época, e a contemplação dessas línguas no ensino escolar formal, o que permitiria uma melhor adaptabilidade do ensino a contextos nacionais. No entanto, convém pontuar que, tanto no sistema educativo pós-colonial assim como no de dias atuais nenhuma língua nacional, inclusive o crioulo é aceite pela escola. Fato que de acordo com as nossas observações das aulas e dos documentos que normatizam o processo de ensino-aprendizagem dificulta o desenvolvimento do setor de

ensino e impede também, de certo modo, a adequação da escola as necessidades sociais e locais.

A escola pós-colonial pretendia realmente oferecer um novo modelo educacional que se opunha ao modelo clássico colonial, porém, essa pretensão não passou de plano de ideias para a aplicação prática, mesmo tendo documentos que incitavam a aplicação de uma nova configuração e de um novo modelo educacional.

Analisando com pormenores a razão de não concretização dos objetivos educacionais pós-colonial, pode se afirmar que estes foram aniquilados na prática por motivo do que Tavares (2004) chama de “*suicídio de classe*”, pois, a nova elite dirigente eram pessoas educadas pelo regime colonial, portanto considerados assimilados. Essa nova elite, sabendo que a concretização dos objetivos educacionais poderia traduzir-se numa ruptura cultural com o colonizador, anulando dessa forma os prestígios sociais que essa pequena burguesia auferia, possibilitando, por outro lado, a descolonização das mentes e ressurgimento de uma nova sociedade emancipada.

O medo de “suicídio de classe” e o legado de alienação cultural herdado pelo poder colonial não permitiu a escola pós-colonial concretizar as suas metas traçadas, que eram tão ambiciosas e que primavam em oferecer a sociedade guineense uma nova imagem do mundo. Por isso, a escola continua promovendo os valores culturais europeus, cometendo a mesma alienação cultural herdada do colonizador.

As narrativas que debruçam sobre a educação escolar formal na Guiné-Bissau, enquanto um ato histórico, confirmam que mesmo depois da proclamação da independência, as escolas continuaram a usar os materiais didáticos usados no sistema do ensino colonial, como podemos observar nas palavras de Pherson: (...) “*Mas a maior parte dos livros portugueses permaneciam nas escolas durante bastante tempo e o português não era contestado como língua do ensino*” (Pherson, 1996, pag. 14).

A questão da língua do ensino na Guiné representa um obstáculo gigantesco para o desenvolvimento do setor educativo, uma vez que, apesar da existência de um panorama linguístico bastante diversificado, os documentos que normatizam o processo de ensino-aprendizagem não fazem referência nenhuma a língua do ensino, porém, a escola tem mantido a língua portuguesa como a única língua do ensino, que por sinal, é uma das menos faladas no país, e que não confere o status de língua materna da população guineense.

Pode parecer fácil entender a origem da adoção e manutenção da língua portuguesa como a única língua do ensino na Guiné-Bissau, pelo fato do país ser a ex-colônia portuguesa e pelo fato do português ser a única língua oficial do país, mas, por outro lado, sem considerar esses elementos mencionados e, apoiando-se apenas no panorama linguístico da sociedade guineense e os usos linguísticos que se verifica no país, fica quase impossível entender a razão da escola ter a língua portuguesa como a única e ideal para o ensino, porque até mesmo a constituição da república, assim como a lei de bases do sistema educativo não definem em nenhuma seção sobre em que língua ensinar. É obvio que, em termos de política e planejamento linguístico é o estado que define a língua do ensino, mas no caso da Guiné-Bissau, não se pode afirmar categoricamente que a língua do ensino é definida pelo poder estatal, uma vez que, de acordo com a nossa investigação, não encontramos documentos que definem a língua do ensino.

No início dessa seção havíamos apontado que a escola pós-colonial na Guiné-Bissau pretendia re/africanizar as mentes, reconstruindo os traços culturais apagados pelo poder colonial, mas também apontamos que a implementação dessa ideologia na prática teve outros desdobramentos que não conferem ao modelo idealizado, agora cabe-nos perguntar se a escola pós-colonial re/africanizou realmente as mentes? Segundo as nossas análises, o insucesso na aplicação prática do modelo do sistema educativo idealizado pelo movimento da libertação implicou no insucesso do processo da re/africanização das mentes, tornando assim a escola pós-colonial mero reprodutor do modelo educacional herdado do colonizador sem nenhuma adequação para os contextos nacionais.

### **1.3 O Sistema Educativo Guineense e as Reformas Curriculares No Ensino Básico.**

A implementação de um novo sistema educacional idealizado pelo partido da libertação nacional, PAIGC, após a independência em 1973, teve alguns fracassos, mas também representou uma certa mudança no ambiente escolar guineense da época. Pretende-se nesse item analisar e descrever o sistema educacional pós-colonial, sua evolução, mudanças introduzidas nela, dificuldades inerentes a sua implementação e, também analisar as reformas curriculares, mas com ênfase nas mais recentes e, sobretudo no quadro do ensino básico guineense.

Nos anos posteriores a independência, o sistema educacional se estruturava em ensino pré-primário de dois anos, para as crianças de 4 – 6 anos de idade, ensino primário de quatro anos; ensino pós-primário denominado por “preparatório” de dois anos, ensino secundário/liceal de cinco anos, ensino técnico profissional e formação de professores. Essa estruturação não se distanciava muito da estrutura empreendida na época colonial. Convém lembrar que o novo sistema educativo após a independência contemplava o ensino pré-primário, porém, não gerida pelo poder estatal, ficando a responsabilidade do sector privado do ensino.

O ensino primário, a qual representa o foco da nossa investigação, sempre foi a componente mais privilegiada do sistema educativo guineense, pois, além deste permitir acesso a escolas de formação técnica e o ensino liceal, acreditava-se que garantir uma formação mínima a cada criança e adulto para se sustentar-se na vida e se tornar um cidadão produtivo e realizado era um dever do estado e um direito que todos os cidadãos deveriam usufruir.

Segundo Pehrsson, (1996), foram aprovadas novas diretrizes e o papel da escola na sociedade no III congresso do partido da libertação nacional, realizado em 1977, na qual consta que a escola devia aliar-se as comunidades locais para assim salvaguardar os valores socioculturais da sociedade e a desigualdade social seria eliminada através da democratização da escola. Nessas novas diretrizes, os conteúdos, métodos pedagógicos, programas de ensino, e livros escolares, tudo seria reelaborado de acordo com os ideais do partido que guiou a luta da libertação nacional. No entanto, mais uma vez, a questão da política e planejamento linguístico no âmbito escolar deixou de ser repensada, mantendo a língua do colonizador como a língua do ensino (grifo nosso).

Desde a época da luta da libertação até aos dias atuais a maioria dos documentos que viabilizam e direcionam o sector de ensino sempre afirmaram e ainda afirmam que escola deve aliar-se a comunidade local e salvaguardar os valores socioculturais da sociedade, a escola deve adequar-se ao meio social que o envolve, tanto se falou e tanto se fala ainda em contextualizar a escola, mas cabe-nos perguntar, como adequar a escola ao meio social que o envolve? Como a escola pode aliar-se a comunidade local e salvaguardar os valores socioculturais da sociedade se a língua da escola não faz parte da prática social da população?

Num dos argumentos de Cá (2005) acerca da dificuldade no aprendizado e do insucesso escolar, identificamos que a ausência da língua adotada pela escola na prática social

das grandes massas populares representa o obstáculo fundamental no desenvolvimento do setor educativo e na adequação do sistema escolar ao meio social que o envolve.

Seguindo essa observação supracitada, observemos o que Freire (1985), citado por Cá (2005) propõe:

Freire propõe que se crie uma disciplina com caráter de urgência que viabilizaria, em termos concretos, o crioulo como língua nacional, de que resultaria que o português, no sistema educacional do país, assumiria, paulatinamente, o seu estatuto real, o de língua estrangeira e, como tal, seria ensinada ao contrário. (CÁ, 2005, p. 64)

A proposta de Freire (1985) demonstra, num âmbito de ensino línguas, que a língua portuguesa não é ensinada na escola guineense como L2 ou como a língua adicional, mesmo não portando o estatuto da língua materna para as grandes massas populares.

A análise do referido autor supracitado e sua proposta fora feita na década de 70, período em que já havia uma produção bastante ampla e diversa na área dos estudos linguísticos, inclusive estudos que versam sobre o ensino de L2, no entanto, o sistema educativo guineense não acompanhou e ainda não acompanha os avanços da ciência da linguagem, dito isso, porque o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau continua tendo a “palavra” e “frase” como o centro e, ao mesmo tempo como foco das aulas de português.

### 1.3.1. Reformas Curriculares no Ensino Básico

A partir da década de 90, com base numa perspectiva de profunda reforma administrativa no setor da educação, que visava a reformulação e descentralização de algumas decisões e recursos, o ensino básico foi prolongado até 6 anos, devido em dois ciclos, de 4 anos e dois anos respetivamente e, recebendo a denominação de ensino básico elementar (EBE, primeiro ciclo) e ensino básico complementar, (EBC, segundo ciclo).

Nessa perspectiva de profunda reforma, na qual se falava em contextualizar o ensino formal, era de se esperar uma adequação da escola aos padrões sociais guineenses, até porque nessa época havia muito trabalhos científicos e relatórios sobre o quadro educativo, nas quais eram identificados os problemas do setor educativo e prováveis caminhos para suas superações, mas como lembra Pehrsson (1996), um grande número dos dirigentes e funcionários do setor da educação, que levavam avante o processo da reforma educativa, foram pessoas educadas nos moldes do regime colonial, com a sua forte seleção e elitismo, portanto, era difícil fazer essa geração entender o papel que a escola deveria desempenhar na

sociedade pós-colonial guineense e como a escola deveria estar em função das massas populares, opondo-se a política elitista do modelo colonial.

A observação feita pelo pesquisador supracitado nos revela um dos maiores obstáculos que o sistema escolar vem enfrentando ao longo dos anos, visto que, os dirigentes do setor educativo têm induzido a escola à política de apropriação do modelo educacional empreendida durante o período colonial, não empenhando-se na construção de um novo modelo educacional que não apenas contemple alguns aspetos locais, mas que seja reflexo dos próprios padrões sociais locais, na qual, a escola se assumiria compromisso com o povo, em vez de assumir o compromisso com a manutenção de um sistema educativo que se opunha a emancipação dos cidadãos guineenses.

Numa análise dos programas e conteúdos escolares, desenvolvida pelo Instituto Nacional para o desenvolvimento da educação (INDE) através do seu departamento da Divisão de programas de formação (DPRO), no contexto de reforma, foram elencadas certas críticas que passaremos a tecer algumas considerações sobre as mais preponderantes no eixo das reformas curriculares.

De acordo com os próprios técnicos e profissionais do INDE, instituição criada em 1985, vinculada ao ministério da educação, os programas do ensino dos meados da década de 1990 não estabeleciam objetivos bem definidos nem uma relação interdisciplinar entre eles. Também não existia um seguimento adequado dos conteúdos e nem estão sempre ligados a realidade social e econômica do país e, às vezes, até ultrapassados em relação aos avanços científicos e tecnológicos.

O INDE é uma instituição criada para solucionar inúmeros problemas e desafios do sistema educativo guineense que emanavam na inadequação da escola aos parâmetros nacionais, nesse âmbito de “dar uma nova missão ao sistema escolar” o INDE, através das suas várias divisões, tais como: Divisão de Programa de Formação (DPRO), setor responsável pelo desenvolvimento dos planos curriculares; Divisão de Ações de Formação (DAC), setor responsável pela formação de professores; Divisão de Políticas Educativas (DPOL), setor responsável pela investigação e Política da educação e por fim, a Editora Escolar, responsável pela produção dos materiais didáticos, tem sido designada ao papel extremamente estratégico no plano das reformas educativas.

Observando a estrutura do INDE, a sua missão reformista e colocando-o nos reais problemas e desafios que o setor educativo enfrentava nessa época em que institucionalizado,

não é difícil concluir que o problema maior da educação não estava tendo nenhuma atenção especial, pois, os estudos desenvolvidos nessa época, no âmbito dos problemas e desafios da escola, apontavam que a ausência da língua adotada pela escola na prática social das massas populares representava um dos maiores obstáculos da escola e da sua adequação aos contextos nacionais. No entanto, novamente, na criação de instituto que promova a mudança e o desenvolvimento da educação a política linguística educacional foi completamente esquecida.

Voltando às análises e críticas desenvolvidas pelos profissionais do INDE sobre os programas escolares que antecederam a sua criação, revela-se também que a metodologia aplicada no ensino-aprendizagem escolar não estava adequada não só com a realidade social das crianças, mas também se opunha ao desenvolvimento das aptidões das crianças que ingressavam no sistema escolar.

As análises e críticas feitas pelo INDE/DPRO constituíram, no plano estratégico das reformas, a plataforma do trabalho, com vista a orientar a ação teórico-prática das reformas.

Nessa reforma, segundo análise de Pehrsson, objetivava-se coordenar e articular os objetivos e conteúdos de algumas disciplinas em que havia uma evidente desarticulação e ainda eliminar alguns conteúdos que não correspondia à realidade guineense. Cabe ressaltar que, nessa reforma iniciada nos meados da década 90, assim como noutros, tanto se falou em contextualização da educação escolar, no entanto, não aparece novamente em nenhuma seção dos documentos que orientaram essa reforma a questão da língua do ensino, mesmo sabendo que a língua vigente no sistema educativo não fazia, e ainda não faz parte da realidade social das massas.

Em quase todos os documentos que orientam a política educativa guineense aparece sempre a questão relacionada a adequar a escola à realidade social, esse foi sempre o pano de fundo de todos os documentos e decretos que orientaram os ideais políticos das reformas curriculares até mesmo das reformas do sistema educativo. Mas, talvez, o problema dessa adequação da escola aos moldes sociais vigentes reside na pergunta: Como adequar a escola aos parâmetros sociais se a língua idealizada para escola representa uma certa exclusão?

Na sociedade guineense compartilha-se o conhecimento que a língua adotada pelo sistema educativo não faz parte da realidade social guineense. No entanto, quando se fala da reforma do sistema educativo e das reformas curriculares, a questão da língua do ensino, do planejamento da língua adotada pela escola é totalmente esquecida.

Nas reformas curriculares logo após a independência em 1973 postulava-se que a educação escolar deveria estar ao serviço de todos os cidadãos, portanto, uma educação inclusiva e emancipatória. O mesmo fundamento foi a abordagem principal nas reformas curriculares iniciadas em 1986. Também nas reformas curriculares de 2010 ressaltava-se que a educação escolar deve permear todas as peculiaridades da sociedade guineense, levando a diversidade cultural, social e econômica para o universo escolar guineense. Essas propostas, promulgadas pelos órgãos estatais, nunca foram efetivamente respeitadas e aplicadas na prática, aliás, tiveram suas contribuições no plano teórico e algumas mudanças insignificativas, mas nunca tiveram uma aplicação prática efetiva.

## **CAPÍTULO II:**

### **PORTUGUES NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE: ENSINO PARA AQUISIÇÃO E/OU PARA APRENDIZAGEM**

Ao longo dos tempos proliferaram-se muitas teorias epistemológicas, que buscam explicar o fenômeno da linguagem com diferentes pressupostos e, hoje em dia, parece haver uma unanimidade entre as teorias mais recentes acerca do fator social da linguagem. Com base nas teorias que compreendem a linguagem humana como uma atividade coletiva percebe-se que, uma criança, ao pronunciar suas primeiras expressões com sentido, dá um passo gigantesco no sentido de se tornar um membro ativo da sua comunidade de fala.

O processo da aquisição da linguagem tem sido motivo de interesse dos estudiosos da linguagem e da cognição humana há bastante tempo (Quadros; Finger, 2007). As primeiras investigações mais sistemáticas acerca da aquisição da linguagem remontam às investigações denominadas de “estudos de diários” ou “biografia de bebês” como argumenta (Ingram, 1989) citado por (Quadros & Finger, 2007).

Os “estudos de diários” ou “biografias de bebês” em relação a aquisição de linguagem, como bem caracteriza Ingram (1989), são estudos geralmente conduzidos pelos próprios pais das crianças, que primavam pelo desenvolvimento cognitivo geral e não especificamente o linguístico. Contudo, esses estudos, embora não existisse na época preocupações metodológicas a coleta de dados, deram um marco inicial sistêmico das investigações na área da aquisição linguagem, sobretudo, a língua materna. (QUADROS & FINGER, 2007).

Com o aparecimento das teorias científicas que buscam entender os processos da aquisição de conhecimentos, sobretudo, as psicológicas, começou a haver uma preocupação mais específica em relação ao aspecto aquisitivo da linguagem. Nessa fase, denominado de “estudos de extensas amostras” de linguagem por Ingram (1989), as investigações envolviam extensas amostras de linguagem e um grande número de sujeitos. No entanto, os estudos se objetivavam a analisar os aspetos pontuais em aquisição da linguagem em diferentes crianças e de diferentes idades, possibilitando dessa maneira uma análise mais detalhada de padrões aquisitivos da linguagem de forma transversal e não longitudinal como havia sido nos “estudos de diários” ou “biografia de bebês”.

A partir do começo da década de 60 até os dias atuais, foram inúmeras descobertas que emanam no campo da aquisição da linguagem, e essas, inspiraram e inspiram ainda o trabalho

de muitos teóricos e a formulação das suas teorias, no entanto, parece não haver uma única teoria científica que explique de forma consistente todos os aspetos do desenvolvimento linguístico da criança, como veremos nas palavras de Quadros & Finger (2007).

É enorme o progresso que tem sido feito nos últimos cinquenta anos e hoje sabemos muito mais sobre o que as crianças fazem quando adquirem uma língua. Temos hoje formas cada vez mais sofisticadas de testar o conhecimento linguístico e não linguístico disponível às crianças desde a mais tenra idade. Entretanto, um aspecto importante e, ao mesmo tempo, desafiador dos estudos que investigam o desenvolvimento linguístico da criança é que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspectos do desenvolvimento linguístico da criança (QUADROS; FINGER, 2007, p.05).

Como bem lembra os autores supracitados, o progresso que tem sido alcançado nos últimos anos, no que concernem as investigações sobre a aquisição do conhecimento, em particular o linguístico, tem possibilitado a formulação de muitas teorias. Às vezes, essas pesquisas são excludentes em alguns aspetos ou, às vezes, são complementares, mas o importante é que ambas contribuem, em alguma medida, para um melhor entendimento de como funciona o desenvolvimento linguístico da criança.

Discutiremos em seguida, neste capítulo as três das mais propagadas abordagens teóricas clássicas que explicam os processos da aquisição da linguagem: A proposta empirista/ambientalista, a inatista e interacionista. Após a análise das três clássicas teorias epistemológicas, abordaremos o Modelo Monitor, Hipótese de Input ou da Compreensão de Krashen a partir de uma perspectiva de aquisição de segunda e estabelecendo pontes entre esse modelo da aquisição de segunda língua com o processo de ensino-aprendizagem e aquisição de língua portuguesa no contexto educacional da Guiné-Bissau, sobretudo no ensino básico.

## **2.1 Empirismo e aquisição de linguagem**

Para a corrente empirista, também chamada de ambientalista a aprendizagem provém da experiência, todo e qualquer conhecimento é adquirido com base na experiência. Essa abordagem considera o sujeito da aprendizagem como uma *tábua rasa*, uma cera mole, uma superfície vazia a ser preenchida. Com base nesse pressuposto, o desenvolvimento linguístico de uma criança é determinado pela quantidade e qualidade da língua que ela é exposta ou pela

consistência do reforço oferecida a ela pelo meio ambiente. Isso significa dizer que, uma criança ao nascer, não dispõe de qualquer conhecimento prévio, tudo que ele adquire ou adquirirá será determinada pela experiência ou pelo meio ambiente, este, considerado pelos empiristas como único responsável pela aquisição de qualquer conhecimento.

A base epistemológica das investigações empíricas constitui o que se chama associacionismo, cuja expressão mais imponente é o “behaviorismo”, popularizada no ambiente acadêmico por Skinner, teoria psicológica de aprendizagem derivada das abordagens empíricas, que tinha como objetivo construção de uma “psicologia científica” baseada naquilo que é observável, e que essa meta garantisse a objetividade das ciências da natureza (NEVES; DAMIANI, 2006).

A teoria behaviorista concebe a aprendizagem como uma mudança de comportamento, um condicionamento. A aprendizagem se dá por mecanismos de estímulo, resposta, reforço positivo (recompensa) e reforço negativo (punição).

Com base no pressuposto que a aprendizagem é a mudança do comportamento e, tendo a linguagem como um comportamento possível de ser aprendido a partir da interação estabelecida entre o sujeito da aprendizagem e o *input* fornecido pelo meio ambiente; os empiristas e as correntes fundadas com base nessas concepções acreditam que por meio de imitação de sons e padrões linguísticos, por meio da prática assistida com reforços positivos e negativos e por meio da formação de hábitos, a criança adquire a língua a qual é exposta.

Segundo Quadros e Finger (2007), o processo da aquisição da linguagem, seja ela materna ou segunda língua, pode ser explicado pela abordagem behaviorista através do condicionamento operante e das associações, isto é, quando uma criança imita sons e padrões linguísticos que ouve ao redor dela e, ao tentar reproduzi-las através das operações associativas às formas produzidas pelo adulto, pode receber reforço positivo, que pode ocorrer por meio de elogio, ou simplesmente como consequência de ato comunicativo bem sucedido, do mesmo jeito, uma criança pode receber reforço negativo ao tentar reproduzir sons e padrões linguísticos dos adultos, como consequência, a criança é punida, impedindo ela de formar maus hábitos de uso incorreto da língua.

As investigações behavioristas sobre a aquisição da linguagem tornaram-se evidentemente muito interessante para a tese das leis de condicionamento, dado que, para Quadros e Finger (2007), “quando uma criança estiver diante de um objeto (ou de uma ação) os pais introduzirem a palavra referente a ele, a criança será supostamente condicionada a

associar a palavra ao objeto (ou a uma ação)”. Analisando o fato de que o comportamento da criança nessa perspectiva de estímulo condicionado pode explicar o comportamento dos pais, visto que a criança normalmente supõe que os pais reforçarão de alguma forma seu comportamento.

A noção de que qualquer comportamento humano, até mesmo os mais complexos, é passível de ser aprendido pela ocorrência de estímulo-resposta, se aplica também aos processos de aquisição de linguagem segundo a concepção behaviorista da aquisição de linguagem.

Para os behavioristas, sobretudo, a linha radical defendida pelo Skinner, o comportamento verbal, a linguagem ou *operante verbal*, se difere de outros comportamentos humanos no sentido que, este afeta outras pessoas, que desempenham o papel de estimular e mediar o reforço a ser dado ao falante, mas esse comportamento, assim como os demais, deve ser analisado e explicado de modo semelhante a todos outros comportamentos humanos a partir da noção de condicionamento operante.

No que concerne à instrução educativa escolar, os behavioristas e os empiristas em geral acreditam que, sendo o ambiente o principal fator no processo da aquisição de conhecimento, o professor, sendo parte do ambiente, todo o processo deve ser centrado nele, portanto, os alunos são considerados como meros receptores de informações e seu armazenamento na memória. Com base nesse mecanismo de ensino-aprendizagem proposta pela abordagem empirista, vislumbra-se nitidamente o papel passivo atribuído ao aluno, reforçando a total autonomia do professor, que dita e organiza todos os meios externos necessários para o processo da aquisição de saberes.

Ao analisar as implicações pedagógicas da abordagem behaviorista no ensino-aprendizagem e aquisição de saberes, Oliveira (2010), partindo da hipótese ambientalista de que os alunos não possuem nenhum conhecimento ao ingressar na instituição escolar, o que pressupõe que todo conhecimento posterior ao processo, ele não é adquirido de modo ativo, mas sim é transferido do professor para o aluno, entretanto, o autor questiona: Será que é possível mesmo transferir conhecimento? E argumenta: se fosse mesmo possível transferir conhecimentos, porque o aprendizado em uma sala de aula não ocorre de maneira uniforme? Porque os discípulos de Platão não foram ou têm sido novos Platões?

A resposta as inquietações do professor Oliveira no que tange ao denominado ‘*mito de transferência de conhecimento*’ pelos críticos das correntes empiristas/ambientalistas,

demonstra um dos fracassos dessa abordagem, visto que, se fosse mesmo possível transferir conhecimentos, os discípulos de Platão teriam sido novos Platões e aprendido em uma sala de aula de 40 alunos, que usam o mesmo livro didático, as mesmas aulas de português com o mesmo professor, ocorreria de maneira uniforme.

Para aprofundar a sua crítica ao modelo behaviorista de ensino-aprendizagem, o autor supracitado sugere a seguinte especulação: Imaginemos que fosse possível transferir conhecimento de uma pessoa para outra. Stephen Hawking poderia, então, vir ao Brasil, dar aulas no Departamento de Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, e os alunos sairia de suas aulas com todo o conhecimento construído por esse grande físico sobre os buracos negros (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

A especulação sugerida pelo professor Oliveira, mais uma vez, quebra a hipótese de transferência de conhecimento, demonstrando que o conhecimento é construído pelo próprio aprendiz, este é responsável pela construção do seu próprio conhecimento, visto que, no processo ensino e aprendizagem, o aprendiz pode optar por não aprender um determinado conteúdo, ou não participar no processo e, desde que ele decida participar, automaticamente assume um papel cognitivamente ativo na construção dos seus saberes (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Uma das críticas mais imponente ao modelo behaviorista da aquisição da linguagem foi a de Chomsky, que para ele, analisando o fator gerativo da linguagem, considerava que é impossível compreender o comportamento humano, sobretudo o linguístico sem referenciar as funções cognitivas que regem o funcionamento da mente humana.

De acordo com Bandini; Rose (2010) enquanto o behaviorismo radical engendrava que o comportamento humano inclusive o linguístico é passível de ser aprendido e explicado exclusivamente pelos mecanismos de estímulo e resposta, Chomsky acreditava que esse modelo proposto pelo behaviorismo não conseguiria explicar o fator gerativo da linguagem, visto que para Chomsky, assim como os cognitivistas em geral, o mero estudo do comportamento era inviável para a compreensão da natureza humana, principalmente para dar conta aos fenômenos complexos da linguagem.

A proposta basilar da crítica de Chomsky ao modelo skinneriano propunha que o processamento biológico, anteriormente visto por behavioristas radicais como evento não observável, portanto, não cabível aos estudos científicos, deveria ser um fator indispensável para a compreensão do comportamento humano linguístico, porque esta figura de alguma forma dentro do aparato biológico do ser humano, no entanto, inato a ele.

## 2.2 Hipótese inatista da aquisição de linguagem

A concepção inatista ou racionalista consiste no fundamento que a aquisição de saberes e, a conduta humana em geral, pode e deve ser explicada recorrendo às variáveis biológicas. A rejeição do modelo empirista da aquisição de conhecimento, que defendia que é a ação do objeto sobre o sujeito que garante a aprendizagem, foi um dos pilares na construção do modelo inatista da aprendizagem.

Com base nos ditos de Giusta (1985), conforme citado por Neves e Damiani (2006) a corrente inatista lida com o conceito de estruturas mentais, enquanto totalidades organizadas, para explicar a conduta humana, gerando assim uma extrema oposição ao atomismo behaviorista.

A abordagem inatista, enquanto defensor da existência de um dispositivo inato para aquisição de linguagem e da modularidade da mente, postula que os eventos posteriores ao nascimento não são relevantes, portanto, para essa abordagem, o meio ambiente, anteriormente concebido pelos behavioristas como único desencadeador da aprendizagem, não exerce nenhuma influência sobre o sujeito da aprendizagem.

Partindo desse pressuposto que o meio ambiente nada influencia na aquisição de saberes e, num contexto escolar, no qual o professor se figura como parte do ambiente, ele (o professor), de acordo com essa visão teórica, é um mero facilitador da aprendizagem, porque os alunos (sujeitos de aprendizagem) já trazem em si, desde o nascimento, os conhecimentos prévios necessários, entretanto, o professor deve apenas fazer despertar esse conhecimento, organizá-lo ou recheá-lo ainda de conteúdo.

O modelo epistêmico inatista, em relação à ação prática educativa escolar, sucesso ou fracasso escolar e, toda qualquer destreza do processo, deixa de ser a responsabilidade do professor ou do sistema educativo, visto que, de acordo com a tese da teoria, quem aprende é porque nasce predisposto a aprender e quem não aprende é porque a genética dele não o permite.

Ao analisar os fundamentos epistêmicos da abordagem inatista no que concerne a situação escolar, Oliveira (2010) observa duas implicações dessa abordagem no aprendizado escolar. A primeira confere ao papel completamente minimizado do professor, este por ser

elemento do ambiente, não exerce papel ativo no aprendizado dos alunos, portanto seu papel é irrelevante. A segunda implicação diz respeito aos próprios aprendizes, quem aprende é porque nasceu mesmo para aprender, quem não aprende é porque não teve a sorte de nascer com essa capacidade inata. Observe as próprias palavras do autor em relação a segunda implicação.

Aqueles que são bem-sucedidos, assim o são porque trazem, desde seu nascimento, os elementos necessários para aprenderem; os que não são bem-sucedidos, assim o são porque não tiveram a sorte de nascer com o aparato necessário que permitisse o desenvolvimento da sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p.25)

Ratificando essa postura de observar o processo de aquisição de conhecimento, pode-se preconceber a natureza humana como imutável, isto é, como lembra o velho ditado popular, “*pau que nasce torto, cresce torto e morre torto*”. Mediante a essa postura perversa, Becker (1993) *apud* Neves & Damiani, (2006, p. 04) afirma que o modelo inatista assume formas mais perversas em relação na forma explícita no modelo anterior, pois esse modelo que compreende um ser humano dotado de “*saber de nascença*” o conceberá também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade.

Compartilhando da mesma análise com o autor supracitado, Darsie (1999) conforme Neves; Damiani (2006) acredita ser um absurdo a proposta inatista da aquisição, porque, segundo ela, como o fracasso ou insucesso escolar ocorre mais frequentemente nas camadas mais desfavorecidas socialmente, pode-se pressupor que, isso acontece porque lhes faltam bagagem genética necessária para aprendizagem, o que realmente não deixa de ser absurdo.

A hipótese inatista da aquisição de conhecimentos, sobretudo linguístico, assim como a empirista, foram consideradas propostas “reducionistas”, visto que, a proposta empirista reduz o sujeito aprendiz ao objeto, enquanto na proposta inatista ocorre o contrário. Esse modelo reducionista das duas abordagens apresentadas, dada as suas incompletudes, era imprescindível a construção de uma nova teoria do saber que as supere.

### **2.3 Hipótese interacionista da aquisição de linguagem**

A proposta interacionista da aquisição de saberes parte da hipótese que o conhecimento não procede nem da experiência única com os objetos, nem de uma ampla programação inata, pré-formada no sujeito, mas ela é construída pelo próprio sujeito na interação com o meio físico e social, e essa construção depende tanto das condições inatas do indivíduo, assim como do meio (DARSIE, 1999).

Numa análise feita pelo professor Oliveira (2010, p. 28) sobre o surgimento da teoria interacionista, o professor sinaliza que a emergência de um novo paradigma ou uma nova concepção sobre aprendizagem era não apenas necessário, mas também inevitável tendo em conta à “cumbuca” em que os behavioristas enfiaram o ato de aprender.

A abordagem behaviorista, antecessor do modelo interacionista defende a ideia de que o meio ambiente é único responsável pela aquisição de saberes, o que pressupôs que qualquer tipo de conhecimento é posterior ao nascimento, portanto, transferido de um indivíduo para outro. É obvio que essa postura era inevitável de ser questionada, uma vez que se fosse mesmo possível transferir conhecimentos de um indivíduo para outro, se fosse apenas o meio responsável pelo aprendizado, nenhuma indivíduo ou nenhuma sociedade jamais teria possibilidade de construir novos conhecimentos, entretanto, estaríamos navegando num mundo que não se renova.

É justamente a partir desses questionamentos “conhecimento reduzido a apenas aparatos biológicos (inatistas) e conhecimento reduzido a apenas o meio ambiente (empiristas/behavioristas) que surge o modelo interacionista que postula que o conhecimento é produto de um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o ambiente sociocultural em que ele está inserido (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo numa visão escolar, os modelos predecessores da abordagem interacionista, por exemplo, a concepção inatista postulava que o aprendiz é único responsável pela aquisição de saberes sendo irrelevante o papel do professor nesse processo, enquanto no modelo empirista se postulava que o professor, sendo o elemento do meio, é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, tendo o aprendiz como elemento passivo, aliás, como diz a velha expressão latina, como “*tabua rasa*”. Entretanto, o novo paradigma se distancia das abordagens reducionistas e desenvolve um novo modelo de aquisição de saberes que concebe ao aprendiz, assim como ao professor novos papéis no processo de ensino-aprendizagem.

O aprendiz, sob essa nova concepção, deixa de ser elemento passivo e passa ocupar o papel ativo, uma vez que, segundo esse modelo, o conhecimento é construído pelo próprio aprendiz por meio dos elementos fornecidos pelo professor. Nessa construção o aprendiz não apropria apenas dos elementos fornecidos pelo professor, mas também dos elementos

fornecidos pelo meio em que se insere o processo assim como dos seus próprios elementos biológicos.

O ato de ensinar nessa perspectiva significa proporcionar ao aprendiz condições necessárias para a construção do conhecimento, portanto, cabe ao professor a tarefa de facilitar o aprendizado, isto é, proporcionar um ambiente afetivo que promova aprendizagem, sugerir melhores estratégias de aprendizagem, selecionar, recomendar e transmitir informações relevantes ao processo de construção de saberes.

A teoria interacionista da aprendizagem é fortemente associada aos trabalhos de Piaget e Vygotsky, porém, existem hoje inúmeros estudos que pactuam que os trabalhos de Vygotsky não se encaixam no modelo interacionista, sugerindo assim uma denominação apropriada para os trabalhos desenvolvidos pelo autor e seus seguidores, ou seja, propondo uma nova teoria epistemológica que caracterize esses estudos. Atualmente, alguns seguidores do pensamento vygotskyano consideram os construtos de Vygotsky como uma teoria de aprendizagem que não se equivale ao modelo interacionista e a denominam da teoria sócio histórica da aprendizagem.

Newton Duarte (1999) apud Neves & Damiani, (2006) defende a ideia de que as contribuições de Piaget e Vygotsky são inconciliáveis, visto que os dois autores partiram de perspectivas epistemológicas e filosóficas diferentes para construção das suas teorias.

Apesar de não existir um consenso entre os epistemólogos acerca do “*enquadramento*” da teoria vygotskyana dentre as clássicas correntes epistemológicas, considera-se Vygotsky nesse trabalho como interacionista por seu trabalho considerar a ação do sujeito de aprendizagem sobre o objeto.

Essa perspectiva que concebe o sujeito de aprendizagem como ser ativo na construção dos seus conhecimentos pressupõe uma prática pedagógica na qual se supera a dicotomia “*transmissão x produção de saber*” a partir de uma visão da relação do sujeito de aprendizagem com o objeto a ser apreendido, porque é resgatada nessa perspectiva a unidade do conhecimento (NEVES & DAMIANI, 2006).

De acordo com Oliveira (2010, p. 29-30), numa análise das implicações pedagógicas da abordagem interacionista, o autor pontua que, sendo o professor responsável pela condução do processo de aprendizagem, ele tende ser reflexivo, inovador, informado e acima de tudo não se posicionar como detentor de todo saber, nem de assumir uma postura que demonstre menosprezo aos aprendizes.

O processo de ensino-aprendizagem fundamentado a partir de uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada pode de forma ampla e legítima assegurar um ensino-aprendizado bastante relevante, seja num contexto individual ou social (ANTUNES, 2003).

Considerando que as línguas têm como o maior propósito promover a interação entre as pessoas, é evidente que dentre as três abordagens epistêmicas clássicas abordadas até aqui, o modelo interacionista teoriza de forma mais consistente o processo da aquisição de saberes, sobretudo no campo de saberes linguístico.

### **2.3. Modelo Monitor ou Hipótese da Compreensão de Krashen.**

Algumas pesquisas no campo da aquisição de segunda língua (doravante L2) tiveram suas bases teóricas fundamentadas nas teorias da aquisição de língua materna (doravante L1), fato que suscitou questionamento sobre se aquisição de L1 e L2 são processos semelhantes, esta preocupação, segundo Figueiredo (1995) tem levantado muitas controversas. Embora tenhamos hoje inúmeros trabalhos que defendem claramente que o processo da aquisição de L1 e L2 não são semelhantes, alguns pesquisadores nessa área ainda persistem em acreditar que ambos processos são semelhantes.

A partir dos finais da década de 1970 e meados dos anos 80, o linguista norte americano, Stephen Krashen, influenciado fortemente pela concepção gerativista da linguagem, elabora um modelo teórico a respeito da aquisição de segundas línguas.

O modelo de aquisição de segunda língua idealizado por Krashen, ora denominado de modelo monitor, ora de hipótese do input, e, atualmente de hipótese da compreensão (Paiva 2014) é um modelo construído em torno das cinco hipóteses do autor sobre o processo da aquisição de segunda língua.

Dentre as cinco hipóteses levantadas pelo autor, pretende-se nesta seção abordar apenas três deles, (a hipótese da distinção entre *aprendizagem* e *aquisição*, a hipótese do *input*, também denominado de “*insumo*” e a hipótese do *filtro afetivo*) tendo como contraponto a realidade educacional linguística na Guiné-Bissau. Tentaremos também a partir da abordagem dessas hipóteses elencar as possíveis direções que o modelo de Krashen pode

suscitar em relação ao processo de ensino-aprendizagem do português no contexto escolar guineense.

Uma das hipóteses mais propagada e ao mesmo tempo mais criticada do modelo Krasheniano é a hipótese da distinção entre *aprendizagem* e *aquisição*. O linguista norte americano acredita que aprender uma segunda língua não é o mesmo que adquirir uma. Segundo ele e seus seguidores adquirir uma língua segunda é um processo que envolve o desenvolvimento na língua alvo de ordem essencialmente subconsciente, isto é, um processo automático, natural, guiado pela força da necessidade de interagir na língua alvo. Este tipo de apropriação da língua dispensa esforço consciente do indivíduo e ênfase no aspecto metalinguístico da língua. Ao passo que *aprendizagem*, o processo é vista como resultado do conhecimento formal “sobre” a língua meta, esse processo depende essencialmente de um esforço intelectual para acontecer. Através da aprendizagem o indivíduo aprendiz é capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua.

É notável a incompletude da teoria de Krashen, portanto, embora compactuamos a ideia de que adquirir uma língua segunda não é o mesmo que aprender “sobre” ela, não refutamos as críticas que essa hipótese tem sido alvo, uma vez que Krashen não define claramente o que seria uma língua adquirida e uma língua apreendida, mesmo tendo afirmado que aprendizagem nunca se transforma em aquisição.

Segundo McLaughlin (1987: 21, 24) apud Callegari (2006: 88, 89) a hipótese *aquisição – aprendizagem* é falha porque o autor não estabelece uma distinção concisa entre os termos “consciente” e “subconsciente” e é muito difícil (praticamente impossível) para um falante de segunda língua reconhecer se, ao proferir uma sentença, apropriou-se do seu conhecimento gramatical da língua ou de uma intuição.

É quase irrefutável algumas críticas ao modelo do monitor, sobretudo da hipótese *aquisição – aprendizagem*, no entanto, não podemos negar que apenas o estudo de aspetos formais de uma língua não proporciona uma competência comunicativa global, daí, reconhece-se a existência de dois processos distintos na apropriação de uma língua não materna.

No contexto educacional guineense, na qual a língua da escola, embora não seja a língua do quotidiano dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a apropriação dela e o seu ensino tem sido pontualmente recorrente aos aspetos formais da língua. No entanto, acreditamos que uma conscientização dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do

português no contexto escolar guineense, que esclarecesse que ensinar apenas aspetos gramaticais de ordem prescritiva da língua não resulta no aprendizado da língua para fins comunicativos proporcionaria uma perspectiva comunicacional de ensinar, opondo-se a perspectiva gramatical vigente no sistema escolar.

A segunda hipótese que prometemos pontuar nessa seção é a *hipótese do input* ou *insumo*. Segundo essa hipótese, tida como o centro de toda a teoria de Krashen (Callegari, 2006: 93), a aquisição de uma segunda língua ocorre apenas se o aprendiz estiver exposto a amostras suficientes (*insumo*) da língua meta que estejam acima do nível atual da sua competência linguística.

Este postulado de Krashen significa afirmar que apenas o *insumo* suficiente e adequado permite o desenvolvimento de competências comunicativas do aprendiz na língua em questão, portanto, a aquisição da estrutura gramatical necessária para a fluência na língua, assim como a aquisição de vocabulário e de conhecimentos extralinguísticos são resultados do *insumo ideal* exposto ao aprendiz.

Segundo Paiva (2014: 31) a hipótese do *insumo* prevê a existência de uma única forma de adquirir uma língua, que é compreendendo mensagens, ou seja, “*input compreensível*”, condição necessária para aquisição, mas que exige também que o aprendiz esteja aberto a esse *input*.

A hipótese de “*input*” ou “*insumo*” sendo o cerne da teoria representa também o cerne das críticas a teoria. McLaughlin (1987), apud Callegari (2006) aponta a indefinição da teoria sobre quando um “*insumo*” compreensível e quando não o é como uma das incompletudes da hipótese tida como o centro da teoria.

Apesar de concordarmos com inúmeras críticas a teoria de Krashen, assim como as críticas vinculadas diretamente as suas hipóteses, ainda persistimos em considerar frutífera as abordagens dele para o ensino das línguas em contextos em que elas representam status de segunda língua, pois, observando particularmente os postulados da hipótese do “*insumo*” e correlacionando com a realidade de ensino de língua no ensino básico guineense, acredita-se que adotar uma postura de ensino a partir da perspectiva do “*insumo compreensível*” como condição necessária para o sucesso de aprendizagem, proporcionaria aos professores uma visão que estimule a necessidade de considerar o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, opondo a visão que confere ao professor e material didático como centro de todo o processo educativo escolar. Portanto, uma visão que coloque o aluno como cerne do

processo proporcionaria também um ensino de língua contextualizado, que por sua vez, ofereceria um filtro afetivo baixo ao aluno assim como ao professor.

O filtro afetivo é considerado de suma importância no processo de apropriação de uma língua adicional, pois, segundo Krashen (1987) os fatores afetivos estão intimamente ligados tanto ao processo de apropriação da língua meta, assim como os resultados finais desse processo.

De acordo com Krashen (1987), apud Callegari (2006), os elementos associados a fatores afetivos, tais como: A alta ansiedade, a desmotivação do aprendiz e a baixa autoconfiança são elementos que podem dificultar a aprendizagem. Por outro lado, se houver elementos associados a fatores afetivos, tais como: Baixa ansiedade, autoconfiança elevada e motivação, a apropriação da língua alvo poderá ser bastante facilitada.

Na abordagem da hipótese anterior afirmamos que a exposição do input compreensível ao aprendiz é a condição necessária para que ocorra o aprendizado, porém, vale ressaltar, aqui, que sendo condição necessária, ela não é suficiente, pois, segundo a teoria krasheniana, é necessário que o aprendiz esteja afetivamente predisposto a recebê-lo. Com base nessa correlação dos fatores afetivos com o input compreensível pode-se corroborar a ideia de que nem todo input consegue transformar-se em aquisição, pois, existem fatores afetivos que possam bloquear a transformação do input compreensível recebido em aquisição.

Considerando os fatores afetivos como bloqueios e desbloqueios é necessário para um ensino de língua adicional uma metodologia que proporcione nos alunos um filtro afetivo baixo, pois, segundo Krashen, quanto mais alto for o filtro afetivo, menos possibilidade de acionar o “*dispositivo da aquisição de linguagem*”.

No contexto de ensino formal guineense, na qual ensinar língua pressupôs caçar erros de variadas formas, caçar falares certos e errados, pior ainda, acalantar vozes que fazem uso das línguas nacionais, fica nitidamente visível o quão essa postura pode operar para elevação do filtro afetivo, fica evidentemente plausível o quão a escola tem dificultado a transformação do input recebido para aquisição. No entanto, concluindo e ao mesmo tempo sumarizando, o sistema educativo guineense, no âmbito de ensino de línguas, tende bloquear mais o input em vez de proporcionar condições necessárias para a sua transformação. Portanto, para que haja um ensino do português adequado aos contextos nacionais é mais do que necessário que novas concepções sobre o ensino de língua adicional sejam impregnadas no sistema educativo

e, para que isso aconteça é necessário formar professores de língua a partir dessas concepções, tornando-as professores reflexivos e não reprodutores dos materiais didáticos.

## **CAPÍTULO III:**

### **O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE.**

Pretende-se neste capítulo apresentar os dados da nossa pesquisa de campo, assim como os seus resultados, obtidos a partir da observação da ação prática de ensino de português, das entrevistas com o corpo docente, das conversas informais com o alunado e da análise do material didático de português.

#### **3.3 Da pesquisa**

A nossa investigação ou coleta de dados obedeceu três fases: A primeira fase foi a análise da situação da escola, desde sua estrutura física, seu regulamento, seu corpo administrativo, em geral, o que gere o total funcionamento da escola. A segunda fase teve como escopo a observação da prática pedagógica dos professores e algumas conversas informais com o corpo estudantil com o intuito de inteirar melhor da ação prática de aulas de português a partir da concepção do aluno. A terceira fase, a última, foi a coleta de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem e aquisição de português no ensino básico guineense a partir das entrevistas com os professores da escola na qual foi realizada a pesquisa.

A coleta de dados foi realizada na escola do ensino básico unificado “Justado Vieira” em Bissau – Guiné-Bissau, no período de 27 de Junho a 20 de julho de 2018, tendo uma duração de 24 dias.

Fizemos um estudo qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994) de cunho etnográfico (Moita Lopes 1989) na qual os procedimentos metodológicos adotados foram observação do contexto escolar, conversas informais com Diretor da escola e com coordenadores pedagógicos, a respeito do funcionamento geral da escola, observação das aulas e entrevistas semiestruturadas com os professores.

Foram observadas no total de 90 aulas divididas em seis turmas (quatro turmas do 1º ciclo e duas turmas do 2º ciclo). Em relação às entrevistas, foram entrevistadas quatro professoras, duas do 1º e duas do 2º ciclo.

No que concerne aos instrumentos de pesquisa, foram utilizados anotações das conversas com diretor da escola, dos coordenadores pedagógicos, fragmentos das entrevistas com professores e os materiais didáticos de língua portuguesa.

Tendo a investigação do processo de ensino-aprendizagem e aquisição da língua portuguesa no contexto formal, ou seja, na sala de aula como objeto de pesquisa, procuramos durante a nossa coleta de dados valermos de uma metodologia que não visasse apenas a análise do produto final do processo de ensino-aprendizagem, mas de uma metodologia que visa compreender como o professor opera na sala de aula, ou seja, o agir do professor e sua concepção sobre o ensino de língua portuguesa no contexto educacional da Guiné-Bissau e como o aluno enfrenta a tarefa de aprender a referida língua. Sendo assim, consideramos a sala de aula um espaço de interação e de construção de conhecimentos e não como um lugar a ser preenchido com atividades de ensino (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991).

### **3.2 Da escola.**

A escola do Ensino Básico Unificado Justado Vieira está localizada na fase 2 do Bairro da Ajuda. O recinto escolar está dividido em dois blocos com localizações diferentes. O bloco 1 situa-se junto da Avenida dos Combatentes da Liberdade da Pátria, na zona da Brigada do Trânsito. O bloco 2 está situado atrás da Universidade Amílcar Cabral.

O Bloco 1 tem quatro pavilhões, dos quais um é ocupado pela direção e órgãos de gestão e administração da escola, sala de professores e uma pequena despensa. Os restantes três pavilhões têm treze salas de aula, tendo uma transformada em sala de oficina em Língua Portuguesa desde 2008. Esse bloco ainda conta com duas casas de banho, um destinado aos professores e gestores e outro ao alunado. O banheiro dos professores e gestores conta com duas divisórias enquanto que dos alunos conta com dez divisórias.



**Figura 1: Bloco 1 da Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira**

O bloco 2 tem oito pavilhões com dezesseis salas de aula e, além dos oito pavilhões, o bloco conta ainda com dois mini-pavilhões com um gabinete e uma sala de professores em cada. Existem duas casas de banho para alunos, cada uma com seis divisórias. Existem também duas casas de banho para professores e gestores da escola, cada uma com duas divisórias.

O bloco 2 conta também com duas moradias pertencentes a escola e se destinam ao Diretor e Subdiretor. Existem ao todo vinte e oito salas de aula na Escola do Ensino Básico Unificado Justado Vieira.



**Figura 2: Bloco 2 da Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira**

A escola do Ensino Básico Unificado Justado Vieira oferece ensino em três turnos (1º turno: das 7h às 11h05; 2º turno: das 11h15 às 15h20 e 3º turno: das 15h30 às 19h35). Em cada turno existem cinco tempos letivos de quarenta e cinco minutos e intervalo de cinco minutos entre os tempos.

Horário de Funcionamento								
1º Turno			2º Turno			3º Turno		
Tempo	Entrada	Saída	Tempo	Entrada	Saída	Tempo	Entrada	Saída
1º	7h 00	7h 45	1º	11h 15	12h 00	1º	15h 30	16h 15
2º	7h 50	8h 35	2º	12h 05	12h 50	2º	16h 20	17h 05
3º	8h 40	9h 25	3º	12h 55	13h 40	3º	17h 10	17h 55
4º	9h 30	10h 15	4º	13h 45	14h 30	4º	18h 00	18h 45
5º	10h 20	11h 05	5º	14h 35	15h 20	5º	18h 50	19h 35

Com relação aos níveis de ensino, sendo uma escola de Ensino Básico Unificado, os níveis oferecidos englobam Ensino Básico Elementar (EBE), que compreende a 1ª fase (1ª e 2ª classe) e 2ª fase (3ª e 4ª classe) e Ensino Básico Complementar (EBC), que por sua vez inclui a 3ª fase (5ª e 6ª classe) e a 4ª fase (7ª, 8ª e 9ª classe).

Convém lembrar que o ensino básico é totalmente gratuita nas primeiras três fases, mas, na ultima fase ela é tendencialmente gratuita.

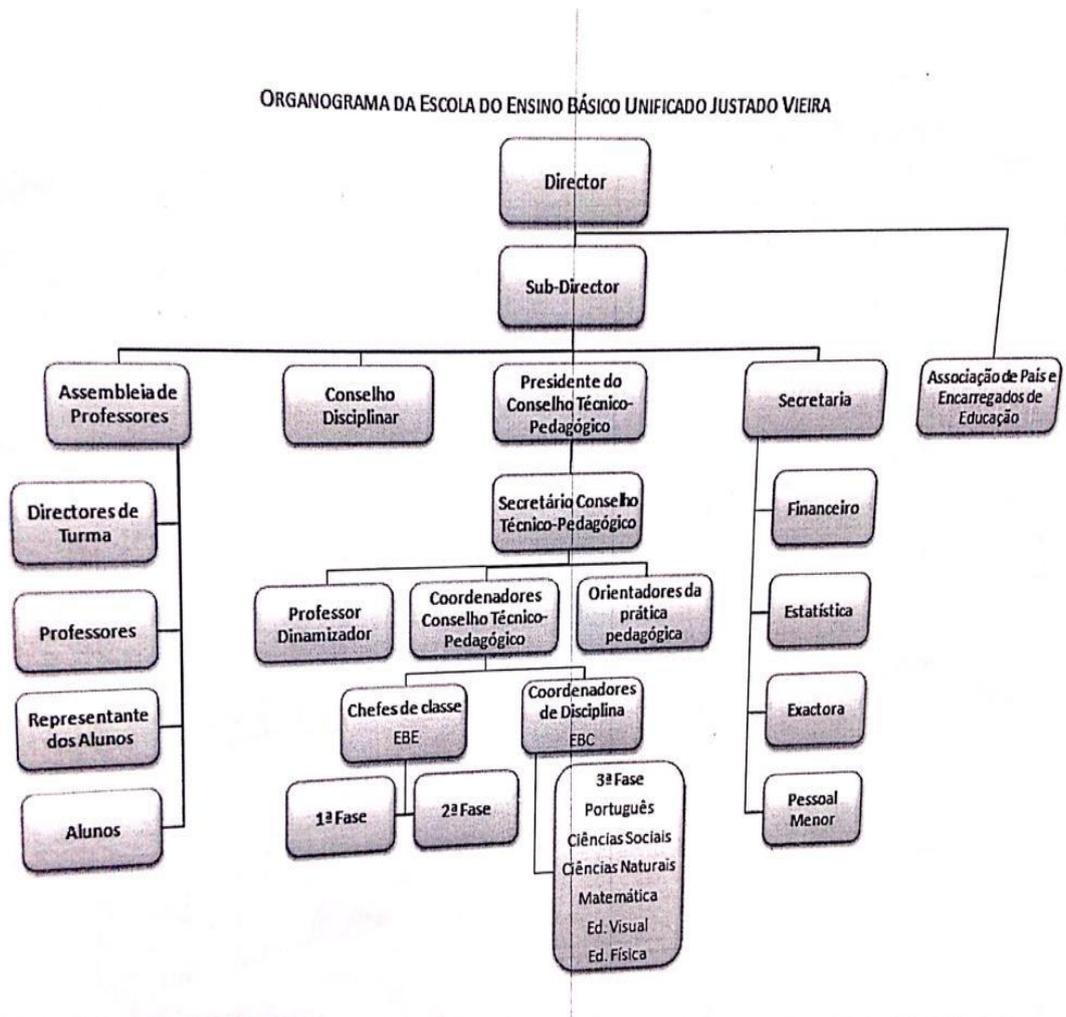
Na primeira e segunda fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global e cabe a um/a único/a professor/a por turma, eventualmente auxiliado/a em áreas especializadas como, nomeadamente, a educação artística e educação física.

Na terceira e quarta fase, o ensino funciona de acordo com um plano curricular unificado envolvendo diversas áreas interdisciplinares, na qual cada professor/a é incumbido/a um determinado componente escolar. No quadro abaixo observa-se a distribuição de carga horária de cada componente escolar.

Nº de horas lectivas semanais			
Ensino Básico Elementar		Ensino Básico Complementar	
Língua Portuguesa	10h	Língua Portuguesa	7h
Matemática	7h	Ciências Sociais	4h
Ciências Integradas	4h	Matemática	5h
Expressões	3h	Ciências Naturais	5h
Educação Física	1h	Educação Visual	2h
		Educação Física	2h
Total	25h	Total	25h

A distribuição de horas letivas semanais no Ensino Básico Elementar presente no quadro acima não ocorre realmente na prática, porque, uma vez que apenas um professor é responsável por ministrar todos os componentes listados, com exceção as vezes da educação física, o professor não segue necessariamente esse distribuição.

Toda a estrutura e funcionamento da Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira é gerida pelo seguinte organograma:



Com relação as infraestruturas, nomeadamente, equipamentos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como, quadro, carteiras, livros do aluno e entre outros, constatamos a existência de precariedade desses equipamentos, por exemplo, com aos livros didáticos, esses são disponibilizados gratuitamente aos alunos, mas no final do ano letivo eles terão que os devolver a direção da escola e, esses mesmos livros serão dados aos novos alunos mesmo em péssimas condições. A escola carece também da manutenção dos pavilhões, alguns pavilhões, sobretudo os do bloco 1, encontram-se em situações bastante precárias.

Durante as nossas aulas de observação deparamos com muitas reclamações, tanto por parte dos professores que contestavam péssimas condições de ensino, assim como dos alunos que reclamavam sobre a condição dos livros didáticos.

No que concerne aos sujeitos da escola, o ano letivo 2017/2018 conta com a seguinte estrutura descrita nas tabelas em baixo.

Professores									
Nº Professores Efetivos		Nº Professores Contratados		Nº Professores Novo Ingresso		Nº Professores Com Diploma		Nº Professores Sem Diploma	
Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
34	26	01	--	27	07	78	30	11	3

Alunos				
Níveis	Nº De Turmas	Matriculados		Total/Nível
		Masc.	Femin.	
1º Ano	02	21	24	45
2º Ano	03	34	37	71
3º Ano	04	59	54	113
4º Ano	05	86	116	202
5º Ano	09	154	159	313
6º Ano	09	147	159	306
7º Ano	19	359	343	702
8º Ano	14	277	296	573
9º Ano	12	231	271	502
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>1.367</b>	<b>1.459</b>	<b>2.827</b>

De acordo com as informações recolhidas no setor de planejamento acadêmico, num universo de noventa e cinco professores apenas quatro professores e duas professoras são licenciados/as. Tendo ainda um quadro na qual aparece catorze professores sem nenhuma formação pedagógica, ou não diplomados, como afirma uma das nossas fontes.

A maioria dos professores que atuam nessa escola é oriunda da escola de formação de educadores do ensino básico, escola 17 de Fevereiro, uma escola de formação de educadores básicos, na qual a formação dos professores não é direcionada a uma determinada área de atuação, tendo assim uma formação global, cabendo ao professor, no ato do seu ingresso na escola para atuação profissional, escolher ministrar aulas em componente que tiver mais conhecimento ou afinidade.

A distribuição dos alunos por turma, pelo menos, nas salas observadas, não apresenta uma estrutura superlotada como acontece muitas das vezes na maioria das escolas do ensino básico guineense. A figura em baixo atesta esta informação.



**Figura 3: Turma de 4a classe na sala 05.**

### **3.3 Do Livro Didático**

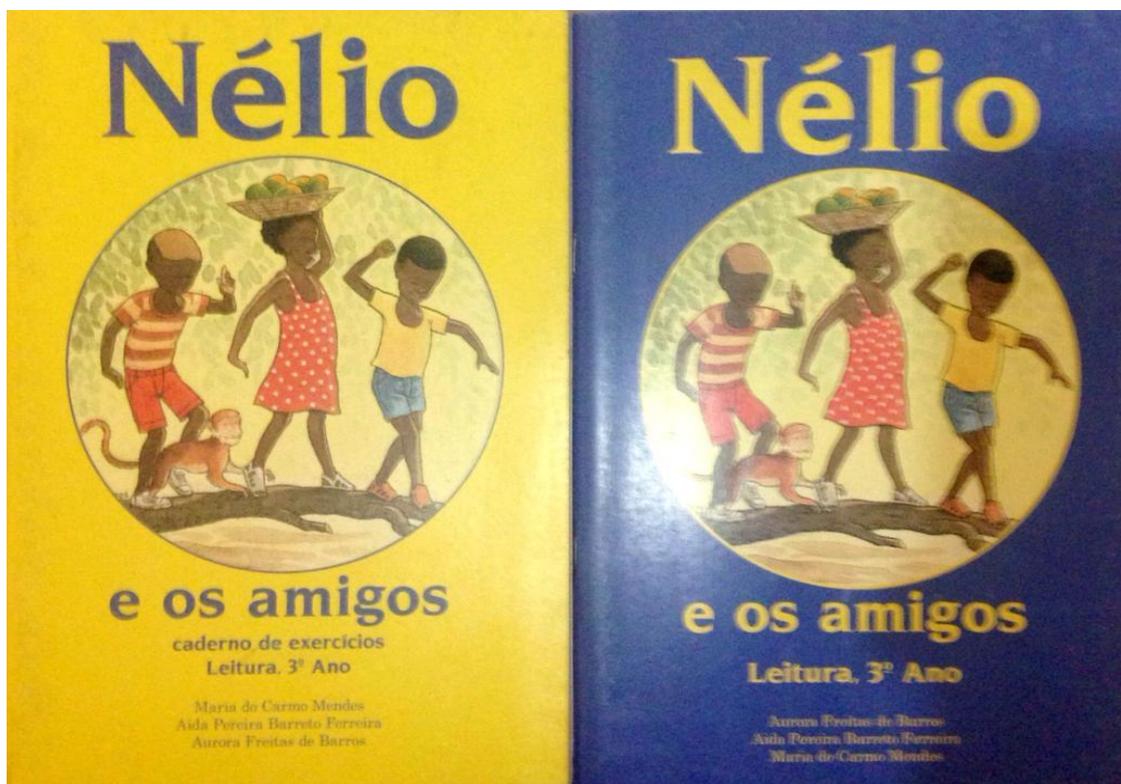
O livro didático tem sido objeto de muitas pesquisas desde os meados de década 60, e desde então, foram imensuráveis pesquisas que vêm tentando analisar e descrever os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Muitas das pesquisas na área de ciências da linguagem, sobretudo aquelas tidas como primordiais na abordagem dos materiais didáticos, têm apropriado do referido objeto como fonte de pesquisa para investigar apenas a adequação da transposição didática de conceitos e métodos de ensino-aprendizagem. (Bunzen Júnior, 2005). No entanto as pesquisas mais recentes sobre o livro didático, considerando a importância do insumo oferecido pelo livro didático no processo de ensino-aprendizagem têm procurado investigar o seu papel na interação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e objeto de ensino-aprendizagem.

Nesse item, considerando a imensa relevância do livro didático na sala de aula e, por ser muitas das vezes, no contexto educacional guineense, o único livro com o qual os alunos têm contato durante o ensino básico, procuraremos analisar como são mediadas as interações

na sala de aula pelo uso de material didático, assim como o diálogo que o livro didático faz circular no espaço de ensino-aprendizagem da língua adotada pela escola. Analisaremos também alguns dos seus variados aspectos como, o político e o cultural, mas tendo sempre como foco da análise os processos interacionais construídos entre alunos e professores em torno do objeto de ensino-aprendizagem e mediado através do uso livro didático.

Segundo Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2004), numa análise da perspectiva dialógica Bakhtiniana consideram que o livro didático, na perspectiva Bakhtiniana, pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecidas entre alunos e professores na sala de aula. Partindo dessa perspectiva enunciativa, começaremos nossa análise enfocando-se na configuração desses enunciados presentes no material didático, porém tentando responder a questão: Esses enunciados promovem uma intercomunicação na sala de aula que promova a ampliação gradativa das potencialidades comunicativas ou simplesmente embota o desenvolvimento dessas capacidades?

O livro didático a ser analisado pertence a 3ª classe (penúltimo ano do primeiro ciclo), juntamente com o caderno de exercícios, como ilustra as figuras abaixo.



**Figura 4:** Livro de leitura e caderno de exercícios da 3ª classe “Nélio e os amigos”

Cada classe do ensino básico guineense contém geralmente com uma série livros do aluno, que inclui dois livros para o ensino da língua (livro de leitura e caderno de exercícios), um livro para o ensino de ciências naturais e sociais e ainda um livro para o ensino da matemática. Todos os livros didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem no ensino básico guineense trazem textos e conteúdos, assim como suas ilustrações, adaptados a realidade social guineense, o que não implica que o ensino da língua portuguesa se adequa aos contextos nacionais.

Os dois livros (livro de leitura e caderno de exercícios) para o ensino da língua portuguesa na 3ª classe, intitulados de “*Nélio e os amigos*”, publicados pela editora escolar da República da Guiné-Bissau em 1996 e revisto e reimpresso em 2016, na qual não consta praticamente nenhuma mudança, esses livros apresentam propostas pedagógicas que concebem o texto, geralmente de gênero conto, como instrumento que orienta tanto para um progressivo domínio da linguagem, assim como um instrumento ativador do dispositivo da aquisição de capacidades de leitura e do desenvolvimento do gosto pela leitura.

O livro de leitura “*Nélio e os amigos*” apresenta uma divisão em duas seções, na primeira seção são apresentados textos do gênero conto, geralmente contos curtos adaptados aos contextos nacionais e com imagens ilustrativas, na segunda seção, localizada nas últimas doze páginas do livro é apresentado o vocabulário referente aos textos apresentados na primeira seção do livro. As duas figuras abaixo ilustram a configuração do livro da leitura “*Nélio e os amigos*”

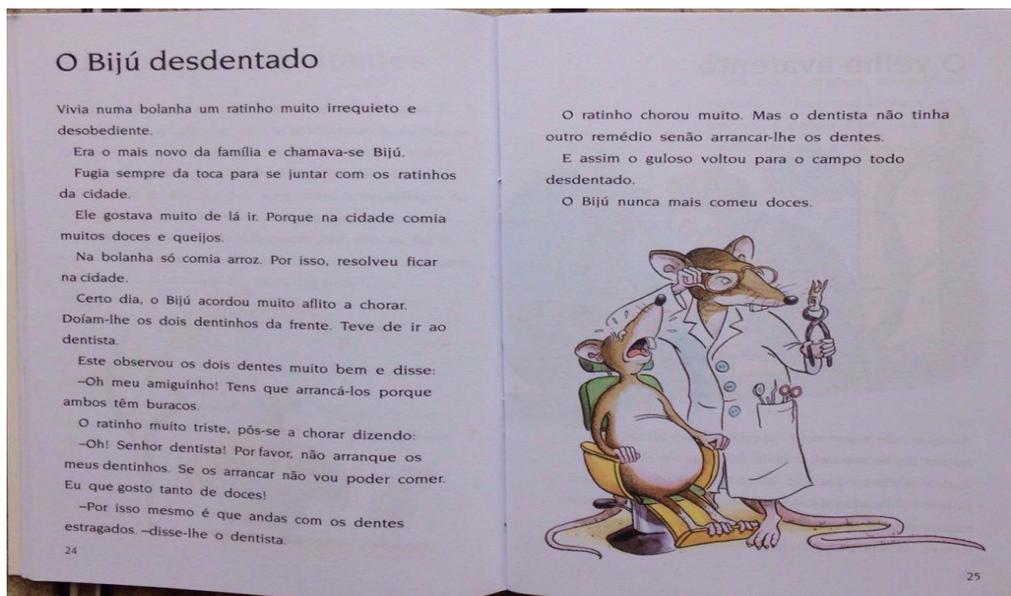
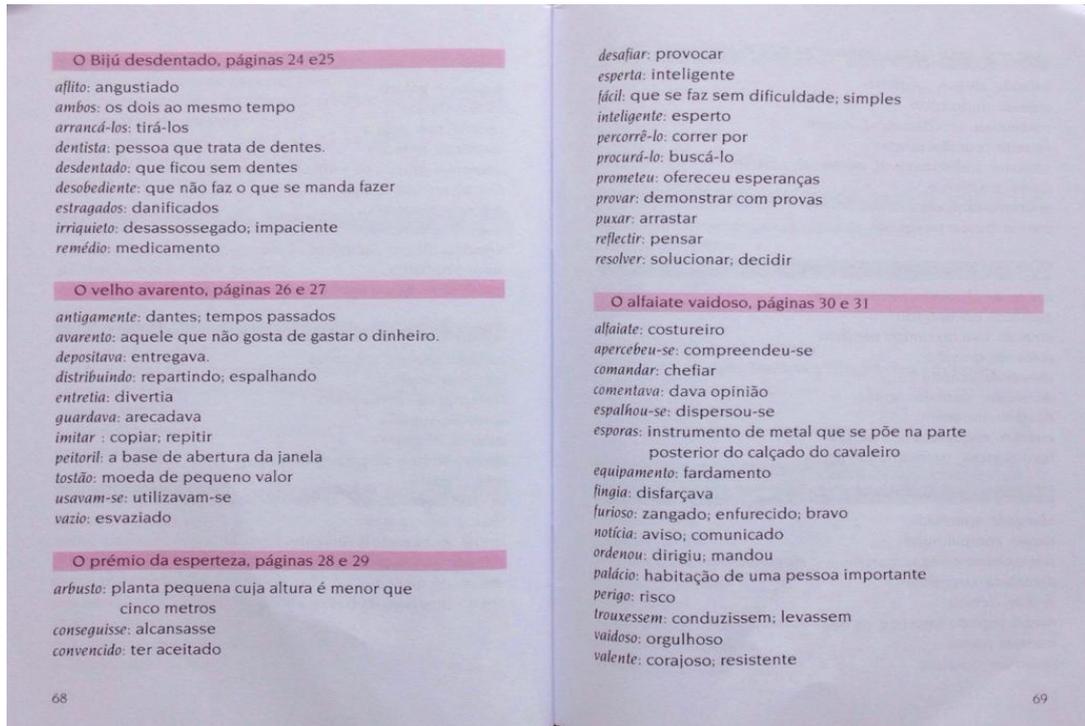


Figura 5: Livro de leitura da 3ª classe “*Nélio e os amigos*” (p. 24 – 25 )



**Figura 6: Livro de leitura da 3a classe “Nélio e os amigos” (p. 68 – 69 )**

No que tange ao livro “*Nélio e os amigos: caderno de exercícios*”, o livro se configura praticamente em apenas uma seção, na qual são apresentados exercícios referente aos textos presentes no livro de leitura “*Nélio e os amigos*”, mas, nas duas últimas páginas do livro apresenta-se duas tabelas de conjugação dos verbos regulares e irregulares. As figuras em abaixo atesta essa informação.

**O Bijú desdentado**



**Responde no teu caderno.**

1. Como se chamava o ratinho do texto?
2. Como era ele?
3. Onde vivia?
4. O Bijú fugia do seu buraco para se juntar com os ratinhos da cidade. Porquê?
5. Por que é que o ratinho foi ao dentista?
6. O que lhe disse o dentista?
7. Ele concordou com a ideia do dentista?

28

**Ordena alfabeticamente as palavras seguintes e escreve os seus significados no teu dicionário:**

mexilhão	afrito
desobediente	observou
arrancar	desdentado

No fim duma frase temos que pôr um sinal de pontuação. Já conheces o ponto final e o ponto de interrogação.

Para indicar admiração, espanto ou surpresa usamos o ponto de exclamação: !

Por exemplo:  
Que lindo ratinho!

**Agora, coloca no lugar certo, os sinais de pontuação: . ? !**

O dentista mostrou o dente estragado ao ratinho

Este, assustado gritou:

-Oh  Tão grande

-O que é que o meu ratinho comia

29

**Figura 7: Caderno de exercícios da 3a classe “Nélio e os amigos” (p. 28 – 29)**

**Liga o verbo à sua forma verbal:**

acordar	gosto
gostar	chamam
chamar	choramos
chorar	acordas

**Inventa um verbo no tempo presente e acaba a frase:**

O ratinho \_\_\_\_\_

Na bolanha \_\_\_\_\_

O Bijú desdentado \_\_\_\_\_

O meu amigo \_\_\_\_\_

**Confirma a conjugação dos verbos na página 94.**

**Escreve uma composição no teu caderno.**  
**Explica que cuidados devemos ter para mantermos os nossos dentes saudáveis.**

30

**Figura 8: caderno de exercícios da 3a classe “Nélio e os amigos” (p. 30)**

Durante as nossas aulas de observação notou-se que o uso do material didático é bastante recorrente na sala de aula, a maior parte do diálogo entre alunos e professores giram em torno do livro didático e, no que concerne aos exercícios, observou uma aplicação passiva dos exercícios propostos no caderno de exercícios.

Apesar do livro didático de português de 3ª classe, assim como a maioria deles, estar repleto de muitos contos, o que sugere um estudo da língua a partir dos textos concretos e contextualizados, possibilitando assim a maior interação entre professores e alunos e ainda com o material didático, não tendo a palavra e frase descontextualizada como unidades de ensino, os professores, a partir de uma visão estritamente estruturalista da linguagem, têm apropriado desses textos como meros produtos para o ensino das nomenclaturas gramaticais normativistas.

As atividades propostas no caderno de exercícios, das quais, os professores seguem fielmente, giram em torno de uma concepção de língua que não contempla a função essencial da língua, ou seja, giram em torno de enfiés puramente formalista, na qual, a língua se vê como um sistema e não como um produto da interação social.

Durante as aulas em que foram aplicadas as atividades em sala de aula, percebemos que as atividades não são direcionadas na maioria das vezes como recurso para atestar a aprendizagem dos alunos, mas sim como um mero recurso a caça dos erros cometidos pelos alunos.

Essa prática de “caça aos erros” não se limita apenas ao processo de correção das atividades, aliás, ela é bastante recorrente na interação verbal na sala de aula. Os professores tendem a se ver como monitores da fala dos alunos, na qual, a fala do aluno é considerada errada ou certa. Essa postura, assim como a proibição do uso da língua nacional no ambiente escolar tem silenciado as vozes dos alunos, tornando-os aprendizes passivos.

A apropriação do texto como mero instrumento para o ensino das rotulações gramaticais normativas de que falamos anteriormente, pode ser visualizada na imagens abaixo.

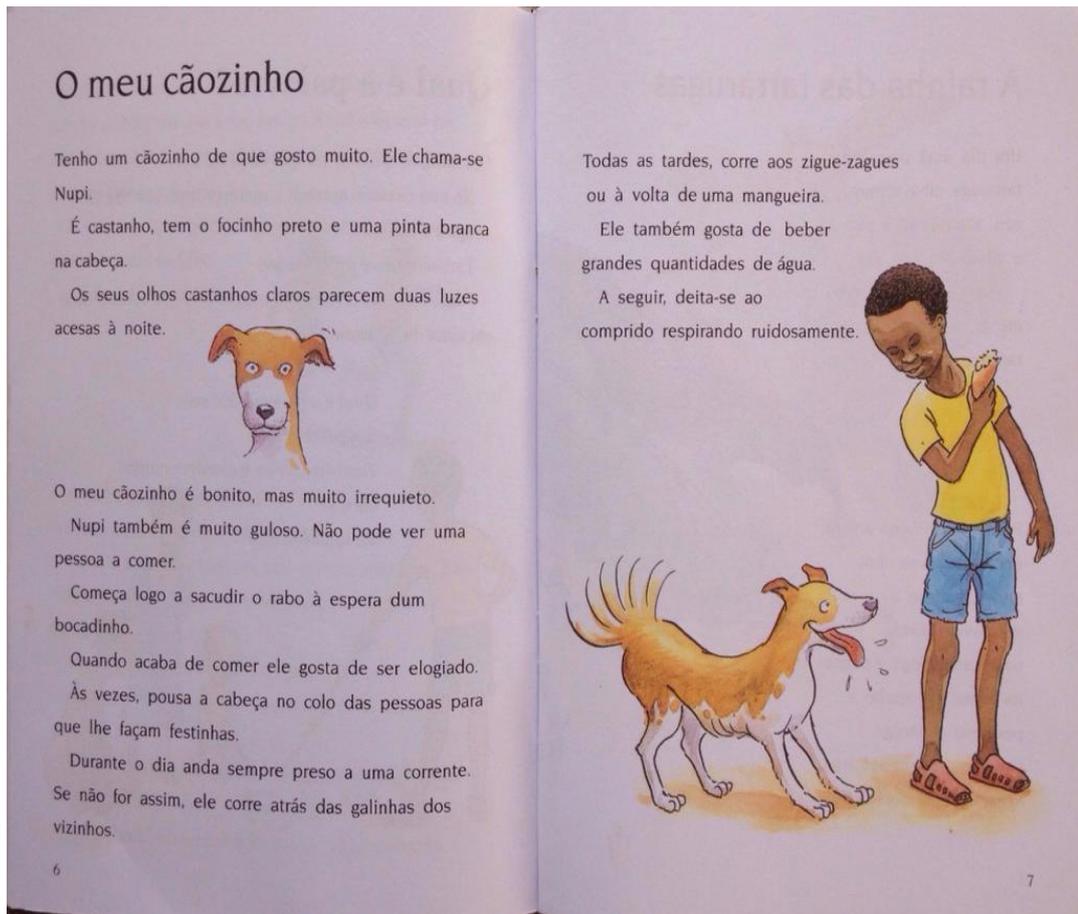


Figura 9: Livro de leitura da 3a classe “Nélio e os amigos” (p. 6 – 7)

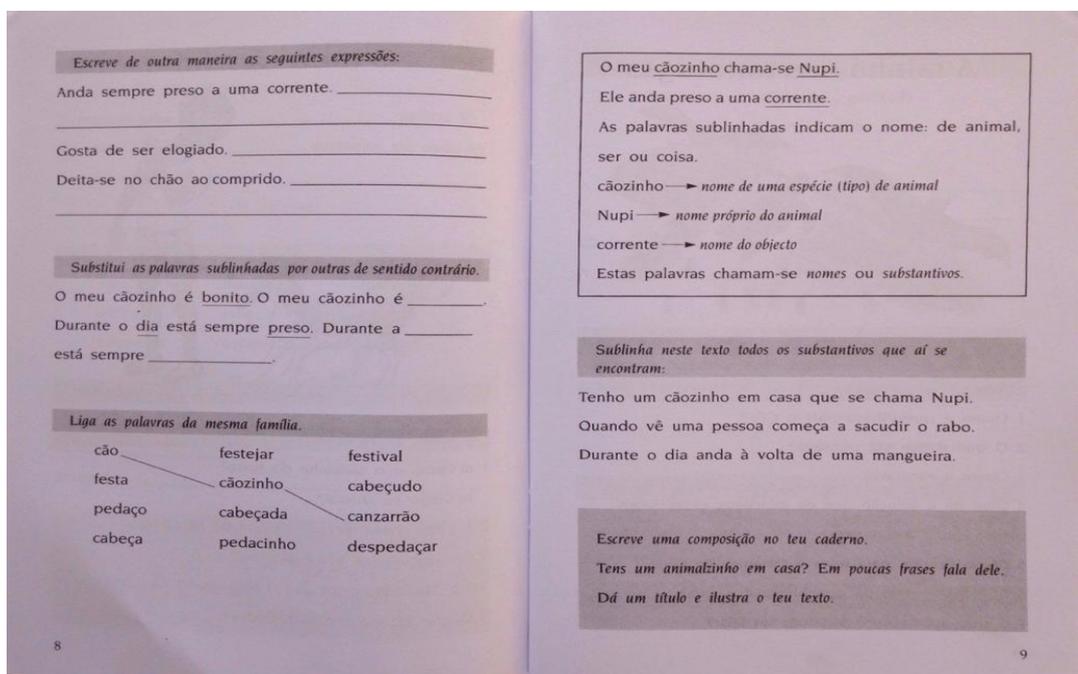


Figura 10: caderno de exercícios da 3a classe “Nélio e os amigos” (p. 8 – 9)

Analisando o texto apresentado em acima, assim como a sua apropriação proposto no caderno de exercícios, percebe-se que a ação prática pedagógica do ensino do português na Guiné-Bissau não se desvincula inda de uma concepção da língua de cunho estruturalista e de uma da crença de ensinando e aprendendo as rotulações gramaticais normativas adquire a língua para fins comunicativos.

Ao longo das nossas aulas de observação e ao longo de muitas conversas com os professores acerca do uso do material didático na aula conclui-se que quase todos os professores trabalhavam com apenas os conteúdos propostos no livro de didático e, trabalham também da mesma forma com as atividades propostas nos cadernos de exercício.

Na tentativa de entender o motivo dessa alienação ao material didático, alguns professores afirmaram que era necessário ensinar o que está no livro didático porque o professor não pode ficar inventando os seus próprios conteúdos e nem a direção da escola pode permitir que cada professor ensine o que gostaria de ensinar. Alguns afirmaram que gostaria de ensinar outros conteúdos que não configuram no livro didático, mas não têm tempo suficiente para preparar esses conteúdos e nem condições necessárias para o desenvolvimento de outros métodos e conteúdos de ensino.

O uso do livro didático na sala é geralmente mediada pela leitura do texto, seguindo depois a sua análise e interpretação e por fim a aplicação da atividade sobre o texto prevista no caderno de exercícios.

A atividade de leitura na sala de aula é geralmente feita inicialmente pelo professor e em seguida faz-se uma leitura de acompanhamento, essa leitura de acompanhamento, como explica um dos professores, é uma leitura na qual o professor lê os fragmentos do texto e pede para os alunos repetirem o que ele acabara de ler. Após essa leitura, pede-se a um ou mais alunos lerem em voz alta o texto para o resto da turma, nessa leitura tende-se sempre selecionar os alunos com maior dificuldade de leitura.

A leitura tem sido ao longo dos séculos associada a uma atividade meramente cognitiva, e ao longo de muitos anos tem sido ensinada com mera decodificação dos sinais gráficos, no entanto as pesquisas recentes no campo das ciências da linguagem concebem a leitura como momento da interação ou diálogo entre sujeitos historicamente construídos. Numa análise sobre os aspetos multimodais que os textos escritos apresentam, Paes de Barros (2009) afirma que o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que este coexiste

com a presença de muitos outros aspetos multimodais que se fazem presente no texto e que permitem estabelecer o diálogo entre seus interlocutores.

Essa nova postura de concebida a leitura dos textos ainda não se faz presente no ambiente escolar guineense, a leitura continua sendo uma atividade meramente cognitiva que procura apenas estabelecer mecanismos que possibilitem a descodificação dos sinais gráficos.

As análises feitas sobre o livro didático, seu uso na sala de aula, atividades propostas nele, assim como a observação das aulas e das conversas com os todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma direta permite-nos concluir que o a ação prática de aulas do português no contexto educacional guineense não promove a ampliação gradativa das potencialidades comunicativas nos alunos, aliás, o uso do material didático que deveria promover diálogo entre professores e alunos, acabou se tornando um instrumento para emudecer as crianças que ingressam no ensino escolar formal.

Diante disso, o professor que devia atuar como elemento mediador da interação na sala de aula, acabou se virando um monitor das falas dos alunos, tendo acalentado com essa postura o exercício da cidadania por parte dos alunos.

Portanto, a sala de aula que deveria ser um espaço de construção de saberes, mediada pelo exercício das vozes, virou-se um espaço de monólogos, premiado com o mito da transferência de conhecimentos.

### **3.4 Dos dados**

Os dados da pesquisa foram coletados durante o período da observação das aulas, que durou aproximadamente um mês, das entrevistas concedidas por alguns professores da escola pesquisada, assim como do corpo administrativo, das conversas informais com os alunos e ainda da análise do uso do livro didático.

Os dados coletados apresentam elementos importantes para se traçar um novo caminho para o ensino da língua portuguesa no contexto escolar guineense, uma vez que, durante o período da observação das aulas e das entrevistas constatou-se que, apesar da língua adotada pela escola não se fazer presente na prática social dos alunos, assim como dos professores, o seu ensino não se fundamenta nas dimensões comunicativas do ensino de línguas.

É notória a diversidade cultural e linguística presente no país e, apesar de ser marginalizada e ao mesmo tempo desprezada pela escola, ela ainda constitui o cotidiano da escola, mesmo sendo muitas das vezes colocada a margem das instituições de ensino formal.

A maior parte dos dados coletados constitui-se de aulas de observação e das entrevistas com vista a atestar a hipótese se o ensino de língua portuguesa no contexto escolar guineense se baseia num modelo de ensino que promova a aquisição de capacidades comunicativas ou se era um modelo de ensino que promova apenas o conhecimento sobre a língua. Também foram coletados dados a respeito do uso do livro didático, sobretudo que tipo de ensino da língua, “ensino para aquisição ou para aprendizagem” que o livro didático prevê.

Com relação ao uso do livro didático na sala de aula, foram observadas 90 aulas e em todas essas aulas os professores utilizaram o livro didático, o que testa a afirmação: *Todos os professores usam o livro didático em todas aulas*. Essa é uma das afirmações de um dos professores entrevistados, na qual perguntamos sobre a frequência do uso do livro didático na sala de aula.

Baseando-se apenas nos dados coletados durante a observação das aulas referente ao uso do livro didático, pode-se afirmar que 99% dos professores usam o material didático em todas as aulas. Porém, de acordo com os dados coletados durante as entrevistas com quatro professores referente ainda ao uso do livro didático em sala de aula, duas professoras afirmaram que usam frequentemente os livros didáticos durante as aulas, mas nem sempre em todas as aulas. O terceiro professor entrevistado afirmou que usa o livro didático em todas as suas, enquanto que o último, ele postulou que era raro trabalhar na sala de aula sem o livro didático.

Compilado os dados das entrevistas, observou-se que o livro didático é utilizado cerca de 88%, esse dado não é rigorosamente estável, uma vez que, os professores não apresentaram número exato de aulas em que utilizaram ou não utilizaram o livro didático.

No que concerne aos dados referente a que tipo de modelo de ensino de língua o livro didático prevê, se é um modelo de ensino que procura promover a interação, possibilitando assim a aquisição de habilidades comunicativas ou/e se é um modelo que promova apenas o desenvolvimento do conhecimento sobre a língua. Os dados coletados nesta perspectiva são provenientes da nossa análise do livro didático, sobretudo do caderno de exercícios, no entanto, esses dados, não estabelecem nenhuma equivalência percentual, mas comprovam, ao menos, que modelo de ensino de língua é suscitado no livro didático.

As análises desenvolvidas em torno do livro didático sob o prisma do modelo do ensino de língua previsto no livro didático comprovam que o livro didático prevê um ensino de língua fundamentada a partir das concepções estruturalistas da linguagem, portanto, a língua é concebida pelo livro didático como um sistema de códigos, na qual, privilegia-se o ensino da forma.

Aprender uma nova língua na escola não é uma tarefa que se concretize a partir da aplicação do modelo de ensino da língua alicerçada pelas teorias reducionistas, como faz lembrar Almeida Filho (2015) que analisou o processo de aprendizagem de uma nova língua como resultado de uma experiência educacional que se realiza para e pelo aluno. Partindo desse pressuposto e contrapondo-a a realidade educativa linguística guineense, sobretudo no que tange a configuração e uso do material didático de língua portuguesa, percebe-se que esse material oferece um modelo de ensino de língua que não coloca o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, relegando-o assim ao segundo plano.

Esses dados referentes ao uso do livro didático corroboram a hipótese de que a língua a língua portuguesa não é ensinada nas escolas da Guiné-Bissau como língua adicional, nem a configuração do livro didático prevê esse tipo de ensino. Além dessa hipótese corroborada, os dados indicam também que os professores apropriam-se do livro didático de modo extremamente passivo, isto é, reproduzem os conteúdos presentes nos livros didáticos sem questioná-los, sem uma reflexão crítica sobre os modelos previstos nesses materiais.

O livro didático é praticamente o único instrumento de ensino-aprendizagem na escola na qual realizamos pesquisa e, por ser o único material com qual os alunos têm contato e ainda por ser considerado pelos professores como instrumento indispensável para o ensino escolar, o livro didático deixou de desempenhar a função de auxiliar o processo educativo e se tornou o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente aos dados coletados durante as entrevistas com os professores e durante as aulas de observação que decorreu em seis diferentes turmas do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ciclo do ensino básico, sendo observadas no total de quinze aulas para cada turma, apurou-se o seguinte:

Levando em conta a situação sociocultural da Guiné-Bissau e a enorme diversidade linguística que se faz presente no país, o objetivo da análise desses dados é de apresentar como são mediadas as interações entre professores e alunos dentro do ambiente formal da aprendizagem, isto é, como se configura as interações entre professor e aluno dentro da sala de aula? Como a diversidade linguística influencia nessa interação? Também se pretende

analisar se o método de ensino utilizado pelo professor proporciona uma interação produtiva ou se esse modelo opera como outro instrumento de silenciar as vozes dos alunos?

As observações indicam que os professores mesmo cientes da necessidade de permitir o exercício da língua nacional guineense durante as interações na sala, ainda alimentam a ideia de que não se pode falar a língua nacional dentro do ambiente escolar. Numa das perguntas colocada a todos os professores entrevistados, que pretendia saber em que língua os professores gostariam de explicar os conteúdos da aula, se a escola permitisse ao professor o uso de outras línguas? Relativamente a esse questionamento, 75% dos professores afirmaram que não usariam outra língua, justificando que quem usa, por exemplo, o crioulo guineense para explicar os conteúdos das aulas é porque não tem domínio da língua adotada pela escola. Apenas 25% dos professores afirmaram que usariam a língua nacional guineense por ser a língua que todos os alunos compreendem.

Esses dados confirmam a ideologia de que o crioulo guineense não deve fazer parte do ambiente escolar, portanto, seu uso por outros professores é analisado sempre como um fracasso por parte desses professores, promovendo sempre a crença de que professores que se apropriam do crioulo para fazer o aluno entender um determinado conteúdo são professores que não têm ampla fluência na língua portuguesa.

As análises desenvolvidas ao longo de aulas de observação indicam a predominância do monólogo dentro da sala de aula, o professor em vez de proporcionar um espaço de diálogo, um espaço de construção de saberes conjunta, ele tende proporcionar um espaço que favoreça apenas a exposição do conteúdo da aula e aplicação dos exercícios. Durante as 90 aulas observadas, deparamos com muitas cenas na qual o aluno é silenciado pelo fato de querer dar sua contribuição, mas na língua crioula. Essa postura de silenciar as vozes dos alunos pelo fato de quererem apropriar-se da língua que todos têm domínio para dar suas contribuições nas aulas, nos levou durante as entrevistas com professores a questioná-los se deixariam alunos participarem na aula fazendo o uso do crioulo? Nesse ínterim, 25% dos professores afirmaram que deixariam em algumas situações, mas não em todas, 50% declarou que não deixaria e 25% postulou que deixaria independentemente da situação ou do conteúdo.

Os dados obtidos nessa perspectiva comprovam o acalentamento das vozes dos alunos por parte da escola, opondo-se assim a um dos princípios da escola que é proporcionar aos alunos o exercício pleno da cidadania.

No que concerne aos métodos de ensino usados pelos professores durante as aulas observadas, reflete exatamente o mesmo método previsto no livro didático.

A língua portuguesa na Guiné-Bissau, como já referimos em quase todas as seções, ela não representa status da língua materna, portanto, era de se esperar que o seu ensino seja alicerçada nas teorias linguísticas que versam sobre as dimensões comunicativas no ensino de línguas, ou nas teorias linguísticas sobre a aquisição de segunda língua. No entanto, deparamos com métodos de ensino de língua que excluía praticamente o diálogo e intercomunicação na sala de aula. Diante disso, cabe perguntar, como os alunos podem adquirir fluência na língua portuguesa mediante a um método de ensino que não considera a função primordial da linguagem? Esse questionamento, assim como todos os dados apresentados e comentados até aqui, talvez respondam uma das nossas primeiras questões quando propomos fazer esse trabalho, que foi justamente Porque as pessoas estudam o português na Guiné-Bissau desde o primeiro contato com a escola e terminam o ensino médio sem uma ampla fluência nessa língua? É obvio que reconhecemos a existência de inúmeros fatores externos a escola que interferem de forma bastante decisiva na determinação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, porém, é evidente também que fatores internos a escola determinam os resultados desse processo e, foi exatamente em torno desses fatores internos a escola que desenvolvemos esse trabalho.

### **Considerações Finais**

Num país onde as estruturas políticas desprestigiam as línguas do povo, num país onde a escola e poder político marginalizam e ridicularizam a língua que une o povo, num contexto na qual a língua da escola não representa status da língua materna, porém acredita-se que ensinando e aprendendo a gramática (normativa) dessa língua adquire-a para fins comunicativos, num país onde a língua portuguesa tem sido imposta a mais de cinco séculos, porém, conhecida apenas por cerca de 13% da população como língua adicional, apoiado nos construtos das novas abordagens linguísticas a respeito do ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo aquelas que versam sobre o fator interacional da língua e aquelas que diferem aprendizagem da aquisição, desenvolvemos um trabalho que procurou Investigar o processo de ensino-aprendizagem e aquisição da língua portuguesa nos contextos escolares na Guiné-Bissau, na qual, levou-se em conta o processo histórico da instrução escolar formal no território guineense, assim como análise e avaliação dos materiais didáticos usados nesse

processo.

Nesse trabalho, foi analisado inicialmente como se deu início do processo educativo escolar formal, na qual constatou-se que a instituição escolar tivera seu início após dois séculos da invasão colonial e, esta se destinava apenas a um determinado grupo de pessoas que o regime colonial português pretendia aculturar ou alienar aos moldes europeus, portanto, esse sistema se caracterizava pelo contraste entre o saber tradicional da sociedade guineense e a instituição autoritária formal e alienadora. A escola colonial tinha apenas uma única meta que era desafricanizar as mentes por meio do processo alienatório.

Com o advento da Independência do país criou-se novas ideologias que se opunham drasticamente aos modelos criados pelo regime colonial. Essas novas ideologias apontavam para uma reconstrução total dos programas de ensino-aprendizagem escolar, no entanto, essa ambição que pretendia reafricanizar as mentes acabou tendo seus desvios devido a uma forte política de elitismo que obrigava a elite instruída pelo regime colonial a não se abdicar dos privilégios auferidos pela manutenção dos padrões europeus.

O fracasso da política educacional idealizado pelo movimento libertador do país implicou na manutenção de estrutura educacional empreendida pelo regime colonial. A questão da manutenção da língua do colonizador no sistema educacional após a independência reflete o fracasso na implementação da ideologia libertadora aos sistemas escolares e governamentais.

Ao longo do trabalho notamos que um dos maiores obstáculos que os alunos enfrentam na escola é referente a língua adotada pelo sistema escolar como língua de ensino. O português não se faz presente na prática social das massas, fator que dificulta a inserção das crianças no mundo escolar. Verificamos também que além da língua da escola não fazer parte do cotidiano dos alunos, não existe uma política e planejamento linguístico que articule a sua maior circulação e receptividade pela massa popular.

De acordo com os dados coletados considera-se uma extrema necessidade de adotar novas políticas linguísticas no setor educativo guineense, políticas que tendem não só favorecer o ensino adequado e contextualizado da língua portuguesa, mas como também promover o a inserção do crioulo guineense no sistema de ensino-aprendizagem escolar.

Ao longo das nossas abordagens no trabalho levantamos discussões a respeito do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Guiné-Bissau com o intuito de suscitar novas reflexões que possam influenciar o desejo da mudança do paradigma a respeito do ensino da

língua e possibilitar a adequação do seu ensino aos contextos que o envolvem. Também propusemos reflexões sobre a necessidade de uma nova política linguística que valorize as línguas autóctones e que a escola tenha um novo aliado na construção do saber científico, aliado esse que poderia eliminar o grande obstáculo que impede o exercício da fala das crianças guineenses nas salas de aulas. Observou-se durante a investigação que o português não é ensinado na Guiné-Bissau como língua adicional, uma vez que, no seu ensino ainda predomina a abordagem extremamente tradicional de ensino de língua.

Estamos cientes de que o problema do setor educativo na Guiné-Bissau não está enraizada apenas nos fatores internos a escola, existem fatores de ordem externa que merecem ser discutidas nesse trabalho, mas, é obvio que não se pode esgotar todos os problemas que essa temática suscita, portanto, acreditamos que esse trabalho possa promover possibilidades para que novas pesquisas sejam realizadas no campo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos escolares da Guiné-Bissau.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA MENDES, M. P. *Entre o egresso ideal e o egresso real da formação Inicial de português como língua adicional: experiências, Crenças e identidades*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2014.
- ANTUNES, I. *Aula de português: Encontro e Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BANDINI, C. S. M.; ROSE, J. C. C. de. *Chomsky e Skinner e a polêmica sobre a geratividade da linguagem*. Rev. bras. ter. comport. cogn. vol.12 no.1-2 São Paulo jun. 2010
- BAPTISTA CÁ, V. *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

BARROS, C. G. P. de. *Capacidades de leitura de textos multimodais*. Polifonia Cuiabá Edufimt n° 19 p. 161-186, 2009.

BEZERRA, I. C. R. M. *Aquisição de segunda língua: De uma perspectiva linguística a uma perspectiva social*. SOLETRAS, Ano III, N<sup>os</sup>. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003.

BUNZEN JUNIOR, C. S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

CÁ, L. O. *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

CAVALCANTI, M. C.; LOPES, L. P. da M. *Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. Trab. Ling. Apl., (17): 133 – 144, Campinas, Jan/Jun. 1991.

CITTOLIN, S. F. *A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: A teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo*.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. *Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: Um país da CPLP*. *Papia*, Revista de crioulos de base ibérica, Brasília, n. 20, 2010.

FIGUEREDO, J. G. de. *Aquisição e aprendizagem de segunda língua*. *Signótica* 7: 39 – 57, jan./dez., 1995.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREITAS, M. T. de A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pju.1 h2o1/-3290,0 j2ulho/ 2002

GADOTTI, M. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GALEFFI, D. A. *Teorias de aprendizagem de segunda língua*. *Filosofar & Educar*. PUC-Rio, 2003: 80.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social* *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

—. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTILÍSTICA. *Recenseamento Geral da População e Habitação da Guiné-Bissau*. (INE-RGPH 2009).

ITURRA, R. *O processo educativo: Ensino ou Aprendizagem*. Departamento de Antropologia Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

LEIRIA, I. *Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

LOPEZ, R. E. V. *Uma proposta minimalista para o processo da aquisição da linguagem: Relações locais*. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*. Monografia (Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras), Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, Florianópolis, 2008.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. UNIREvista - Vol. 1, nº 2. : (abril 2006)

NUNES-MACEDO, M. do. S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. *A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo*. 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, 2004.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: A teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, V.L.M. de O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PEHRSSON, K. *O direito à educação na Guiné-Bissau: Análise genérica dos problemas do sector*. Departamento de Democracia e Desenvolvimento Social, Estocolmo, 1996.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. N. R. *O papel da interação sobre aquisição e uso de língua estrangeira: Implicações para o ensino e para a avaliação*. Letras de hoje. Porto Alegre. V. 39. nº 3. p. 345 – 387, setembro, 2004.

TAVARES, F. J. P. *Educação, cultura e ideologia em cabo verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2004.