

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUINÉ-BISSAU-KWAME N'KRUMAH, RUI BARCELO DA CUNHA E AGOSTINHO NETO.

THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN GUINEA-BISSAU: A ANALYSIS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING CURRICULUM IN THE PUBLIC SCHOOLS OF GUINEA-BISSAU-KWAME N'KRUMAH, RUI BARCELO DA CUNHA AND AGOSTINHO NETO

Vania Imbali Encanha

Resumo: O presente trabalho se propõe a ser uma reflexão acerca do programa de ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, a partir de análise do documento norteador utilizado no 3º ciclo, isto é, 7º, 8º e 9º ano, das escolas Kwame N'krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto. Metodologicamente, propusemos questões centrais para análise do que o programa prevê para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão oral, escrita e gramática. Baseamo-nos, teoricamente, em Batista (2007), Antunes (2015), Almeida Filho (2015), Travaglia (1998) para respaldar nossa discussão acerca do ensino de português como língua materna e como língua estrangeira. A análise do programa apontou que o ensino da língua portuguesa privilegia o domínio metalinguístico, de forma descontextualizada, e não tem elementos suficientes que possam servir de apoio para os professores da língua portuguesa, considerada a realidade multilíngue da Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Ensino. Guiné-Bissau.

Abstract: The present work intends to be a reflection on the Portuguese language teaching program in Guinea-Bissau, based on an analysis of the guiding document used in the 3rd cycle, that is, 7th, 8th and 9th years, of the Kwame N'krumah schools, Rui Barcelo da Cunha and Agostinho Neto. Methodologically, we have proposed key issues for what the program provides for the development of reading, listening, writing, and grammar skills. We base ourselves theoretically on Batista (2007), Antunes (2015), Almeida Filho (2015), Travaglia (1998) to support our discussion about teaching Portuguese as mother tongue and as a foreign language. The analysis of the program pointed out that the teaching of the Portuguese language privileges the metalinguistic domain, in a decontextualized way, and does not have sufficient elements that can be of support for the teachers of the Portuguese language, considered the multilingual reality of Guiné-Bissau.

Keywords: Portuguese language. Teaching. Guinea Bissau.

Introdução

Na Guiné-Bissau, o domínio da língua portuguesa, por professores e alunos, é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas curriculares e não curriculares, por se tratar da língua de escolarização. Neste sentido, o

presente trabalho pretende refletir sobre o ensino da língua portuguesa, a partir de análise o documento norteador do ensino do português em três escolas públicas de Guiné-Bissau (Kwame N'krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto).¹

Os estudantes do 3º ciclo das escolas públicas guineenses, assim como outros estudantes guineenses, enfrentam desafios em seu processo de escolarização, dentre os quais, destacam-se dois, em especial: (a) não são falantes nativos da língua do ensino e (b) o português é a única língua do ensino e de aprendizagem, conforme afirma Scantamburlo (2013, p. 1). Com base nesta constatação, este trabalho objetiva avaliar o programa de ensino da língua portuguesa para verificar sua adequabilidade às especificidades de ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

O trabalho está dividido em três seções, além da introdução e conclusão: na primeira, refletimos sobre contexto multilíngue da Guiné-Bissau, no qual se insere a língua portuguesa, e cotejamos concepções para o ensino de português como língua materna e como língua estrangeira; na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos e, por último, analisamos o programa educacional da língua portuguesa em três escolas públicas da Guiné-Bissau (Kwameh Nkrumah, Dr. Rui Barcelo da Cunha e Dr: Agostinho Neto), a partir de questões norteadoras.

¹ Não há, em Guiné-Bissau, um documento oficial norteador do ensino de língua portuguesa no país, semelhante aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil. O documento que analisamos aqui serve de modelo a ser replicado, mas não são orientações curriculares oficiais do governo.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE DA GUINÉ-BISSAU.

O ensino da língua portuguesa é obrigatório na Guiné-Bissau em todas as instituições escolares do país, contudo, os estudantes guineenses, na sua maioria, têm os primeiros contatos com essa língua somente na escola, isto é, no início da alfabetização. Batista (2007) afirma que

Existe um distanciamento da população em relação ao uso do português, de maneira que a maioria das crianças tem e fala outra língua em casa, ou na sua comunidade (que são as línguas étnicas, ou a língua da comunicação diária, no caso o crioulo) (BATISTA, 2007, p.11).

Nesse sentido, o ensino e a aquisição dessa língua e processo de aprendizagem dos alunos nos outros componentes curriculares tornam-se grandes desafios, uma vez que a língua de escolarização é a língua alvo de aquisição. De acordo com Scantamburlo (2013), geralmente, na Guiné-Bissau o crioulo é a língua mais falada pela população, o seu espaço se ampliou e tornou a língua da interação social e da unidade nacional, mas é o português que medeia a inserção das crianças guineenses no mundo da cultura escrita e do ensino formal.

Segundo Scantamburlo (2013, p. 1), "a língua portuguesa como a única língua de ensino-aprendizagem continua sendo uma das grandes limitações no sistema educativo guineense". Como o país é multilíngue, em que a maioria da população tem a língua portuguesa como segunda língua, os estudantes falam o português somente nas escolas, uma vez que, fora do recinto escolar, falam suas línguas maternas e/ou a língua da socialização (o crioulo), o que contribui para o domínio insuficiente dessa língua.

Gomes (2011) aponta que o insucesso do domínio do português, sobretudo na oralidade, parte da interferência do crioulo no português e vice-versa. Segundo ela, tudo isso advém da situação de multilinguismo do país. Sobre questão, Teodoro (2003 *apud* (BASÍLIO 2006), em sua teoria de Globalização e Educação, afirma:

Os sistemas educativos devem centralizar-se na definição das identidades locais, não no pressuposto geográfico, mas no sentido de vincular uma comunidade. A narrativa baseada no local cria um espaço para a heterogeneidade, da mesma forma que a cultura e a língua são heterogêneas do ponto de vista da diversidade. De acordo com essas condições sujeitadas, a língua torna-se uma atividade intelectual e um artifício social, produto de construções culturais” (TEODORO, 2003, p. 14 apud BASÍLIO, 2006, p. 26).

Neste contexto, entende-se que a importância da língua local, no caso a materna, tem a sua relevância no que refere aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Scantamburlo (2013) aponta que, na Guiné-Bissau, todos os manuais usados pelos professores são escritos em português, o que, segundo ele, desconecta a criança totalmente de sua realidade e a influencia no processo de ensino e aprendizagem, já que a desconexão da cultura com a escola foi apontada como a responsável pelos maus resultados dos alunos, principalmente na aprendizagem da língua portuguesa (SCANTAMBURLO, 2013, p. 47).

O êxito na aprendizagem, em todas as áreas do ensino e produção de conhecimento, depende, em grande parte, da compreensão daquilo que está sendo ensinado (conteúdos) e da língua em que este conteúdo está sendo ensinado. Por isso, as crianças das famílias que vivem no meio rural, onde a primeira língua da socialização são as línguas étnicas adquiridas no seio familiar, em ambiente natural da aquisição, apresentam mais dificuldades na aprendizagem e na compreensão do português nas escolas. Essas crianças, geralmente, desconhecem completamente a realidade da língua portuguesa.

Almeida Filho (2005) afirma que, para as crianças aprendizes da segunda língua numa comunidade colonizada e, ou em que essa língua seria apenas oficial, ou de ensino, como no caso da Guiné-Bissau, tal língua soa para elas como estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 6).

Neste contexto, como a língua portuguesa é ensinada como se fosse à língua materna, sem levar em conta o multilinguismo inerente ao país ou a situação sociocultural em que cada aluno se insere, os desafios para alunos e professores são ainda maiores. Por essa razão, Paulo Freire (1978), nas suas visitas à Guiné-Bissau, apontava a importância de

alfabetização acontecer também em crioulo. Freire percebeu a urgência da utilização do crioulo no processo de escolarização, a partir de uma reflexão sobre o processo educativo, isto é, o benefício do ensino da língua numa perspectiva bilíngue, o português e crioulo.

Com base na compreensão dessa realidade multilíngue Couto; Embaló (2010, p. 30) apontam que o português é conhecido e ou é falado por cerca de 13% da população. É a segunda língua e ou uma língua estrangeira quase para toda população de Guiné-Bissau, havendo regularmente a necessidade de os alunos recorrerem ao uso de outra língua, mesmo dentro da sala de aula, neste caso, o crioulo, para facilitar a comunicação entre os pares. Na verdade, a proficiência linguística desses alunos é muito baixa, na medida em que têm pouco contato com a língua portuguesa antes de chegarem à escola, principalmente os que moram nas zonas rurais.

Nesse contexto, o crioulo (com base lexical portuguesa) assumiu o papel da língua veicular², tendo-se estabelecido como instrumento fundamental de comunicação e de unificação, que se foi tornando cada vez mais a língua da identidade nacional. Tem o seu espaço próprio nas zonas urbanas e, nas zonas mais rurais, tem ganhado aos poucos este espaço. Atualmente, o crioulo é "falado por 75% a 80%" dos guineenses (COUTO; EMBALÓ, 2010, p. 30).

Desse modo, a Guiné-Bissau vive um paradoxo linguístico que se sobressai no âmbito educacional, no qual o aluno é desencorajado de falar tanto o crioulo quanto a sua língua étnica na sala de aula e no recinto escolar, para se apropriar da língua portuguesa, a única do ensino e, em decorrência de frequentes inadequações linguísticas, por vezes, é punido disciplinarmente pela direção da escola. Sabe-se que, nos países multilíngues, com diversas características culturais como é o caso da Guiné-Bissau, tanto as línguas étnicas quanto o crioulo exercem um papel fundamental na vida cultural do povo guineense, portanto, a escolha da

² A língua veicular é caracterizada como a língua que as comunidades ou os indivíduos separados por variedades adotam momentaneamente para favorecer suas interações.

língua para o ensino deveria exigir um esforço redobrado dos governantes e dos especialistas em educação, na busca de um planejamento coerente da política linguística com intuito geral de promover o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a partir da inclusão sociocultural de toda população guineense, o que pressupõe o ensino e a promoção dessas línguas.

Antunes afirma que (2009, p. 22) “a língua, sob a forma de uma entidade concreta, não existe. O que existe, são falantes; são grupos de falantes”. Para a autora, esses grupos de falantes precisam ser respeitados bem como as suas histórias, os seus modos de interpretar o mundo, suas crenças, enfim, suas culturas também devem ser respeitadas. Nessa perspectiva, as exigências dos professores e/ou dos diretores das escolas da Guiné, que proíbem os alunos de falar o crioulo no recinto escolar, principalmente suas línguas étnicas, de certo modo atrapalham a aprendizagem de outros componentes curriculares. Em outras palavras, um aluno falante de outra língua materna que não seja o idioma do ensino, isto é, o português, merece receber sua educação formal adequada à sua situação sociocultural.

É inegável o insucesso na aprendizagem do português enquanto a língua do ensino. Uma consequência disso é o grande número de analfabetos no país. Embaló (2008) reconhece que, apesar da proibição do uso do crioulo e das línguas étnicas no recinto escolar, na maioria das vezes o crioulo não deixa de ser o recurso de muitos professores, que por deficiência do próprio conhecimento do português ou quando os alunos não compreendem o conteúdo, eles explicam em crioulo para facilitar a compreensão da turma. Desse modo, Semedo (2011, p. 14) acrescenta que outro grande problema da educação na Guiné-Bissau reside na falta de professores qualificados, visto que a maioria dos professores não tem a proficiência na língua do ensino do país, e os estudantes acabam por sofrerem com todos esses obstáculos.

Neste contexto, Chico (2012, p. 70) salienta que a “metodologia adotada para se ensinar o português na Guiné-Bissau tem revelado

grandes deficiências”, porque as estratégias utilizadas pelos professores guineenses são do ensino tradicional de língua, em que se dá mais atenção ao estudo da gramática (baseado essencialmente na memorização das regras gramaticais), sem a preocupação com a reflexão que possa permitir uma avaliação de ensino e aprendizagem da língua em questão.

Além disso, Cande (2008, p.16) constatou que praticamente não há uma reflexão nas escolas guineenses, pois os professores não pautam para criticidade nas suas aulas. Por isso, o ensino da língua portuguesa no país é desenvolvido por processos didáticos que assentam na repetição e na memorização, isto é, aos estudantes não são dadas as oportunidades de entender e compreender muito bem os conteúdos e/ou de criarem as suas próprias reflexões críticas, de modo que eles passam apenas a decorar os conteúdos sem nenhum senso crítico.

Esse problema se agrava a partir de 7º ano, quando as escolas públicas não proporcionam materiais didáticos para os alunos e, geralmente, os apontamentos são ditados pelos professores para os alunos escreverem no caderno. Tendo em conta a essa realidade, Fonseca, (2011, p. 93) demonstra que, basicamente, o programa adotado (que será analisado neste trabalho) e a metodologia empregada pelos professores consideram os alunos como se fossem falantes nativos do português.

Devido à falta de materiais didáticos no país, na maioria das vezes, os professores de língua portuguesa recorrem a outros meios; geralmente, buscam materiais de apoio feitos para o ensino do português como língua materna, por exemplo, no Brasil ou em Portugal. Sendo assim, o professor cria o seu modelo curricular para a realidade guineense.

Desse modo, devemos considerar que o ensino de uma língua é um processo muito complexo e sempre precisa ser pensado da forma mais cuidadosa e atenciosa possível, para que sua aplicação não se torne uma

forma de dominação ou um processo de violência, já que engloba vários fatores, tais como as questões linguísticas e questões culturais em seus diversos aspectos. Quando se trata do ensino de uma língua não materna, como no caso específico do ensino de português na Guiné-Bissau esse processo torna-se ainda mais complicado e precisa ser tratado com mais cuidado. Segundo Almeida Filho (2015, p. 20), essa situação de aprendizagem envolve dois componentes:

Um de processo de **aprendizagem** ou sua variante **aquisição** que se inicia com o esforço do aprendiz em se apropriar do idioma e outro do **processo de ensino** por parte do professor que vem apoiar o esforço do aprendente, (ALMEIDA FILHO 2015, p. 20).

Em outras palavras, tanto o ensino quanto a aprendizagem de língua são processos que envolvem esforço daquele que ensina e daquele que apreende. Para que esse aprendizado se desenvolva de uma forma significativa, é necessário que os alunos sejam orientados de uma maneira eficaz. Nesse sentido, Antunes (2015) reforça que não pode haver uma prática eficiente de aprendizado sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos [...] sobre o aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. Nessa perspectiva, Travaglia (1998) afirma:

Como muitos autores afirmam, cabe a escola, principalmente no que diz respeito à ensino da língua portuguesa, capacitar o aluno ao domínio da norma padrão, mas não como uma subserviência, e sim como a habilidade geral que permita ao aluno fazer uso de uma linguagem adequada às diferentes circunstâncias do cotidiano. (TRAVAGLIA, 1998, p. 151).

Essa é a tarefa da escola nas aulas de português - língua materna, aquela que é a primeira língua adquirida pelo indivíduo, dentro de um ambiente familiar, a primeira língua da socialização, segundo Grosso (2010, p.63).

Para MUES (1970), dois são os fatores essenciais para compreender o conceito língua materna: a justaposição com o conceito "primeira língua" e o fator identitário que essa língua carrega. A aquisição da primeira língua, ou da língua materna, é uma parte integrante da

formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois, junto à competência linguística, se adquirem também os valores pessoais e sociais. A língua materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia. O autor ainda afirma que a língua materna, ou a primeira língua (L1), não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Nem se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, com os pais, e também é frequentemente a língua da comunidade.

Durante muito tempo, o ensino de português língua materna foi centrado na codificação e decodificação da língua, de acordo com Travaglia (1998, p.17). Diante disso, o autor suscita reflexão em relação ao ensino da língua portuguesa para os nativos desta língua: "para que se dá aulas do português para os falantes do português?" O autor responde à pergunta, propondo que essas aulas devem alcançar os seguintes objetivos:

Desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação; levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua; levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela é constituída e de como ela funciona; ensinar o aluno a pensar e a raciocinar, (TRAVAGLIA, p. 1998, p. 17).

RAUPP (2002, p.9), por sua vez, realça que este ensino foi marcado por uma tradição Greco-latina, que teve suas bases alicerçadas em práticas normativas, não funcionais. Em vista disso, o trabalho didático com a escrita não veio acompanhado de um trabalho pedagógico com a leitura.

Se o ensino de português como língua materna é um processo complexo, que deve ser fundamento em princípios teóricos e objetivos sólidos, conforme Antunes (2015), essa complexidade toma dimensões ainda maiores na Guiné-Bissau, já que o português é, ao mesmo tempo, língua não-materna e língua de língua de ensino (ou de escolarização).

De certo modo, a condição de ser um falante de um idioma que não seja a sua língua materna é desconfortável, pois exige um esforço

duplicado no momento de aprender, já que aprender um idioma estrangeiro é construir uma nova identidade, adquirir novos costumes e cultura. Almeida Filho (2015, p. 25) afirma que aprender uma língua estrangeira (LE) abrange configurações específicas de afetividade (motivação, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo), ou seja, para aprender uma nova língua necessita-se de uma preparação mental e emotiva. Para Grosso (2010, p. 63),

A língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade; a testemunhá-lo estão os vários métodos de ensino das línguas e a procura, durante séculos, do método ideal de ensino da língua estrangeira (GROSSO, 2010, p. 63-64).

Qualquer que seja a metodologia do ensino de uma língua estrangeira, é preciso considerar os aprendizes dessa língua como pessoas únicas e completas, indivíduos que têm a necessidade intelectual e que se envolvem em um contexto sociocultural (que é aprender uma nova língua). De acordo com Almeida Filho (2015, p.25)

Ensinar uma língua estrangeira (LE) requer uma visão condensada e frequentemente contraditória, isto é, uma imagem composta de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua.

Essa visão nos apresenta reflexões essenciais para o ensino e para a aprendizagem de uma nova língua. Diante desta proposta do ensino, nota-se que, para que haja um ensino eficaz e com qualidade em relação à aprendizagem da língua estrangeira, o conhecimento prévio do aluno tanto quanto a sua experiência deve ser levada em consideração, ou seja, não valorizar apenas os conteúdos apresentado pelo professor em detrimento do conhecimento pessoal do aluno. Ainda mais, o autor reforça (idem p.25), que aprender uma língua nesta perspectiva é "aprender a significar nessa nova língua [...], é entrar na busca de experiências profundas, válidas, relevantes e capacitadoras de novas compreensões e ações subsequentes. "

Todas as dimensões do ensino de língua precisam ser ensinadas com clareza, de modo a assimilar os conhecimentos linguísticos tanto na oralidade, quanto na escrita. Sendo assim, para o ensino de uma língua estrangeira (LE), é essencial que o professor tenha mais clareza nas suas aulas para promover um ensino eficaz aos alunos. Com base nesta perspectiva, Almeida Filho (2015), aponta para a vantagem de ensinar uma língua que não seja a língua de nascença. Para o autor,

A aula de língua estrangeira (LE) como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. (ALMEIDA FILHO 2015, p. 45).

Sendo assim, pode-se notar que o processo do ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE) auxilia e expande a compreensão dos aspectos culturais de outro povo. Além disso, a LE estudada a partir dessa abordagem vai possibilitar o aluno uma aprendizagem contextualizada em situações reais do uso da língua. Embora o termo língua estrangeira (LE) seja aplicado para classificar a aprendizagem e ou o uso de uma língua em espaço onde essa língua não tem nenhum status sociopolítico, o fato de a língua portuguesa ser a língua oficial na Guiné-Bissau não exclui a necessidade da apropriação dos métodos e fundamentos do ensino de português LE para o melhor desempenho linguístico dos alunos guineenses. É com essa visão que analisaremos o programa de ensino das do programa de ensino da língua portuguesa, utilizado no 3º ciclo, isto é, 7º, 8º e 9º ano, das escolas Kwame N'krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto.

METODOLOGIA

Esta pesquisa procura analisar, qualitativamente, as orientações para o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, presentes no programa das escolas públicas (Kwameh Nkrumah, Dr. Rui Barcelo e Agostinho Neto).

O programa analisado foi elaborado pelo INDE- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação e faz parte do programa nacional do ensino desde o ano 2014, servindo de suporte para os professores da língua portuguesa para todas as escolas públicas da Guiné-Bissau. O manual foi elaborado coletivamente pelos seguintes mentores: Maria de Fátima S.B. Oliveira- Diretora Geral da organização INDE, Victor N'djai, José António Da Silva, Eduardo Badjebo, Fátima Djata, Pedro Figueiredo, Abdelaziz Vieira Cruz, e com a participação de coordenador da organização INDI Garcia Biifa Bedeta. O manual foi dividido em quatro unidades, que trazem uma breve contextualização acerca do que deveria ser trabalhado nas aulas da língua portuguesa para desenvolvimento das habilidades apresentadas em cada unidade; na primeira unidade, compreensão oral; na segunda, leitura; na terceira, escrita e, por último, a gramática.

Quanto à análise do documento, pretende-se avaliar o programa utilizado no 3º ciclo, isto é, de 7º, 8º e 9º ano, com o propósito de verificar a sua adequação ao ensino da língua portuguesa para falantes não nativos dessa língua.

Neste sentido, serão analisadas as orientações para o desenvolvimento das habilidades que são essenciais para o ensino do português: **a habilidade da leitura, oralidade, escrita e gramática**, no sentido de certificar se existe a compatibilidade entre a real situação linguística da Guiné-Bissau com as competências e objetivos elencados no programa em relação ao ensino dessas habilidades. Essas habilidades serão analisadas a partir das seguintes questões norteadoras:

Quadro 1- quadro de questões norteadoras da análise

Habilidades	Questões norteadoras da análise
Compressão oral	Os objetivos e as competências do programa de ensino de língua portuguesa no 3º ciclo estão adequados para o desenvolvimento da oralidade?
Leitura	Os objetivos e as competências do programa de ensino de língua portuguesa no 3º ciclo estão adequados para o desenvolvimento da habilidade de leitura?
Escrita	Os objetivos e as competências expostos no programa de língua portuguesa no 3º ciclo estão adequados para o desenvolvimento da habilidade de escrita?
Gramática	Os objetivos e as competências do programa de ensino de língua portuguesa no 3º ciclo estão adequados à apropriação da gramática da língua?

Fonte: elaboração nossa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, apresentamos a discussão referente a cada uma das habilidades expostas no programa do ensino da língua portuguesa:

a) Habilidade da compreensão oral

Quadro-2- Quadro da habilidade da compreensão oral

OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS
Compreender discursos orais que se realizam em diferentes situações de comunicações, resumindo os conteúdos dos mesmos.	1º compreender discursos orais nos múltiplos contextos da atividade social e cultural, como preparação para atividade adulta. 2º interpretar a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não verbais utilizados. 3º compreender o significado, intenção de comunicação e o tipo de registros de discursos orais de diferentes tipologias. 4º identificar fatores contextuais, a intenção de comunicação e o tipo de registros de diferentes tipos de discursos orais.

Fonte: elaboração nossa

É essencial ministrar um ensino eficaz para o desenvolvimento da habilidade da compreensão oral, principalmente quando se trata de uma língua não materna, como é o caso da Guiné-Bissau, porque a oralidade tem um papel fundamental na comunicação humana.

Nessa direção, a observação feita por Marcuschi (2001, p. 25), com relação às práticas sociais, torna-se relevante para compreender a questão central deste estudo,

A oralidade é definida com prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI 2001, p. 25).

Diante disso, podemos observar que os objetivos e as competências acima apresentados não podem ajudar os estudantes guineenses no desenvolvimento da oralidade nem da interpretação dos discursos orais, porque, não sendo falantes nativos da língua portuguesa, eles não têm como interpretar as informações ouvidas ou compreender discursos orais, sem um amplo conhecimento da gramática, ou seja, desconhecem o uso dos elementos gramaticais, pois não são ensinados a usar os elementos gramaticais na comunicação, no caso, vocabulário, das expressões idiomáticas, das variações linguísticas da língua, etc.

Santos (2012) realça a importância da oralidade como atividade que conduz o aluno à reflexão no processo ensino/aprendizagem nas seguintes palavras:

[...] ao se fazerem previsões ativa-se conhecimento prévio sob as formas de conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização textual. Essa ativação contribui para o estabelecimento de uma conexão entre o ouvinte e o texto antes mesmo de a escuta começar desenvolvendo vários tipos de previsão. (SANTOS, 2012, p.191).

Compreende-se, dessa forma, que o conhecimento prévio do aluno é um dos elementos que ajudam no desenvolvimento da habilidade da oralidade. Na Guiné-Bissau, a competência da oralidade nunca é vista como uma habilidade central no processo de aprendizagem escolar, que deveria ser o objeto de uma prática pedagógica, merecendo um tratamento igual ao de outras competências, porque a escola guineense parte do princípio de que os estudantes já sabem falar antes de entrarem para a escola. Esquece-se, no entanto, que a língua que falam antes de irem para a escola não é a língua de ensino, o português. Mesmo que isto correspondesse à realidade da população e a língua do ensino fosse também à língua materna dos alunos, é de responsabilidade da escola providenciar o desenvolvimento da oralidade, em situações formais e informais. Contudo, essa ausência da prática da oralidade nas escolas de Guiné-Bissau, de certo modo, vai interferir tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos, de modo que a falta da prática da oralidade vai fazer com que esses alunos não interajam nas aulas e nem mesmo exponham suas dúvidas.

No que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão da oralidade, pode-se notar, a partir da questão central, que o objetivo e as competências elencados no programa podem ajudar na progressão dos estudantes em relação ao desenvolvimento da compreensão da oralidade, desde que o programa proporcione uma orientação metodológica em que o professor possa se espelhar para alcançar o objetivo pretendido. Geralmente, nas escolas de Guiné-Bissau as habilidades de escrita e da

leitura são ensinadas em detrimento da oralidade, pois os professores acreditam que os alunos já vão para a escola sabendo falar.

b) Habilidade da leitura

Quadro-3 –Quadro da habilidade da leitura

OBJETIVO	COMPETÊNCIAS
Ler texto com fluência, identificando as ideias centrais e fundamentando-as com pormenores adequados.	1º ler com autonomia, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes tipos de textos e fins; 2º ler mobilizando e construindo conhecimentos sobre a língua para construir sentidos; 3º estabelecer relação entre a experiência pessoal e textos de culturas diferentes, reconhecendo a importância da literatura na aquisição de conhecimentos[...]; 4º interpretar textos literários, levando em linha de conta o modo como tema, experiência e valores são representados; 5º ler para realização de tarefas, recolha e organização de informação.

Fonte: elaboração nossa

É importante salientar que a leitura é uma das competências essenciais para o ensino da língua portuguesa e de outras disciplinas, de modo que ajuda o aluno no desenvolvimento da sua capacidade cognitiva.

A leitura é muito mais que um simples instrumento de decodificação das palavras, pois ler na escola é um ato de desenvolvimento da capacidade humana. Em sentido similar, Santos (2004) enfatiza a compreensão no processo de leitura, argumentando que não basta ao leitor somente decodificar o que está escrito, mas é necessário que contextualize e dê significado à leitura, sendo fundamental compreender o que foi lido.

No que se refere ao desenvolvimento da prática da leitura para os estudantes do 3º ciclo, o objetivo e as competências proporcionados pelo programa são fundamentais para a progressão desta habilidade, todavia, para que este objetivo seja alcançado, a escola e os professores de língua portuguesa necessitam de estratégias didáticas que lhes proporcionem uma progressão para esta competência, pois é a partir disso que os estudantes adquirem experiências que os conduzem à percepção dos conteúdos, ganhos na transmissão das informações e a reflexão crítica.

Segundo Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Baseada neste pressuposto, a autora defende que o ensino deve ser fundamentado em contextos significativos para o aluno, e não em situações isoladas e descontextualizadas. Ela ainda aponta que é preciso que se mostre para o aluno o que precisa ser construído no âmbito do aprendizado da leitura.

De acordo com esta perspectiva, entende-se que o ensino deve ser constituído como um alicerce, que proporcionará a organização de aprendizagem e elaboração do conhecimento para o aluno. Nesse caso, a escola e o professor têm o papel fundamental de orientá-lo e servir como o guia.

c) Habilidade da escrita

Quadro-4- Quadro da habilidade da escrita

OBJETIVO	COMPETÊNCIAS
Redigir, com correção, diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades e aos destinatários, utilizando os seus conhecimentos gramaticais e lexicais.	<p>1º manifestar interesse e gosto pela atividade de escrita;</p> <p>2º produzir textos em língua corrente, utilizando vocabulário adequado, manifestando algum domínio de mecanismo de planificação textualização e revisão;</p> <p>3º escrever para responder as diferentes propostas de trabalho.</p>

Fonte: elaboração nossa

Segundo Ferreira e Teberosky (2008, p.466), essa habilidade “pressupõe a compreensão de particularidades do sistema ortográfico, o que requer um conjunto amplo de habilidades, isto é, o esforço do aluno”. Gerardi (1993, p. 135) também considera a produção de texto “como ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Desse modo, entende-se a importância da produção textual na vida de um aprendiz, pois se pode considerar que é uma das atividades que valoriza o papel de um indivíduo na sociedade, uma vez que, por meio desta, a pessoa interage socialmente, em expor seu posicionamento e agir sobre o mundo.

Relativamente ao domínio da escrita, percebe-se que o programa encaminha mais uma vez em direção a um ensino descontextualizado. O fato de os alunos não terem língua do ensino como a língua materna vai gerar uma difusão de obstáculos para no que se refere à competência da

escrita. Atentamente ao conteúdo, o programa aspira que os alunos escrevem os tipos de textos: descritivo, expositivo, dramático e argumentativo, sem fazer menção a usos reais da língua, a gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Segundo Britto (1997, p. 120), “na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado”. Logo, o aluno vê a escrita como um meio de adquirir um código e seu texto acaba sendo visto como um material que valerá nota (há a escrita para a escola e, conseqüentemente, a produção de uma redação). Partindo destas reflexões apontadas pela a autora, percebe-se que a produção textual é uma das atividades que valorizam o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo.

d) Habilidade gramatical

Quadro-5- Quadro da habilidade gramatical

OBJETIVO	COMPETÊNCIAS
Sistematizar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras.	1º identificar classes e subclasses de palavras; 2º compreender a flexão das palavras; 3º reconhecer casos de omissão do determinante artigo definido e indefinido; 4º identificar pronomes clíticos, suas funções sintáticas e suas posições na frase. 5º detectar a função dos conectores de causa-efeito, premissa-conclusão. 6º enriquecer léxico através da formação de palavras.

Fonte: elaboração nossa.

O ensino do funcionamento da gramática da língua tem sido um dos conteúdos mais ensinados nas escolas guineenses, todavia, a forma como ocorre dentro da sala de aula, na maioria das vezes, está assentada num ensino tradicional, ou seja, um ensino voltado para as práticas de repetição de sentenças e memorização dos conteúdos, sem nenhuma progressão reflexiva dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha clareza das concepções de linguagem relacionadas ao ensino gramatical, pois, segundo Travaglia (2002, p. 23), “a maneira

como se concebe a natureza fundamental da língua afeta profundamente o fazer pedagógico do professor de língua em seu trabalho com os alunos”.

O documento reforça o ensino tradicional ao privilegiar o reconhecimento, identificação das classes de palavras em detrimento ao uso efetivo da língua, embora o objetivo 3º, 5º e 6º tenham foco na função e na ampliação do léxico. É de extrema importância pensar no funcionamento da língua, levando em conta as diferenças de normas, grupos sociais e, principalmente, o lugar sociocultural em que cada indivíduo se insere. Contudo, o programa em análise apresenta perspectivas do domínio da metalinguagem, ou seja, não foram trabalhadas as perspectivas metalinguísticas de uma forma reflexiva. Dionísio (2010) afirma que para desenvolver a competência linguística não basta apenas trabalhar em torno de uma única forma, o “padrão”, pois o aluno precisa saber usar a língua em diversas situações que pode ajudar no seu desenvolvimento comunicativo.

A linguagem é só compreendida se tivermos acesso aos seus elementos constitutivos: participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo (conversar, explicar, responder, elogiar, dizer verdade ou mentiras, agradar, criticar, etc.) e as diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção, (DIONÍSIO, 2010, p.181).

Com isso, a autora afirma que, através destes elementos acima mencionados, o aluno vai desenvolver a sua produção, porque ele não vai se preocupar somente em escrever “certo”, mas sim em produzir o conteúdo que pode ser compreendido por qualquer leitor. É de salientar que é essencial ensinar a língua além das regras gramaticais, e de análise de frases, o ensino deve ser focado também em linguagem.

Segundo a autora, o ensino da gramática e língua devem andar juntos, porque sozinhos não completam um aprendizado eficaz. Os alunos não podem apenas conhecer a língua portuguesa e saber as suas regras a partir do ensino gramatical, como se fosse o único método do ensino, eles precisam conhecer o uso da língua e pô-lo em prática. A partir disso,

entendemos que para que estes problemas sejam solucionados é preciso trabalhar diretamente com a língua em seu uso.

A educação, como um instrumento de desenvolvimento e de construção da dignidade humana, precisa ser reavaliada, já que é base da sociedade civilizada. É certo que deve ser o professor a escolher os materiais didáticos a serem apresentados aos alunos, em função do perfil da turma e da caracterização sociocultural dos seus elementos, porém o programa do ensino educacional tem se apresentar como um modelo a ser seguido em todo o país, a partir do qual toda e qualquer atividade didática deve ser pensada. Nessa perspectiva, o programa não tem elementos suficientes que possam servir de apoio para os professores de língua portuguesa, considerando-se a realidade multilíngue da Guiné-Bissau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa para os estudantes não nativos da língua, Bizarro (2008) afirma que é função da escola proporcionar aos alunos o ensino eficaz, que não será apenas baseado nas práticas gramaticais. Acrescentamos que devemos valorizar a situação sociocultural dos estudantes, uma vez que cada indivíduo aprende conforme a sua convivência cultural.

Contudo, entende-se que, na Guiné-Bissau, os alunos ainda enfrentam muitas dificuldades no que tange aos seus processos do ensino/aprendizagem, uma vez que a língua portuguesa ainda é mantida como o único idioma do ensino. Isso, aliado a outros fatores, como as estratégias pedagógicas ineficazes e, principalmente, o pouco domínio dos professores para com a língua portuguesa, também são apontados como os principais obstáculos no processo do ensino/aprendizagem do português nas escolas guineenses, com base nas afirmações do (SCANTAMBURLO, 2013).

Além disso, vale salientar que, para alcançar os objetivos pretendidos pelo programa analisado, é essencial que as habilidades a serem desenvolvidas sejam compatíveis com as competências do ensino do português língua adicional (PLA). Para que haja aprimoramento do ensino/aprendizagem do português na Guiné-Bissau, a formação dos professores precisa ser repensada para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de promover a progressão educacional do seu aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. (2005). **Ensino do português como língua não materna**. Universidade de Brasília, 2005.

ALMEIDA FILHO, José C. Paes. **Quatro Estação no Ensino de Línguas**, Pontes Editores- Campinas São Paulo 2015.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**, Pontes Editores, 8ª Edição-Campinas, São Paulo, 2015.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, Parábola, 2009. 215 p.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BASÍLIO, Guilherme. **Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico**. São Paulo: PUC-SP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BATISTA, Antonio; SILVA, Ceris; FRADE, Isabel; BREGUNCI, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara. Pro Letramento Alfabetização e Linguagem. **Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento Fascículo 1**. Brasília. MEC, 2007.

BIZARRO, Rosa (2008). **O Ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objecto aos objectivos**. In Bizarro, Rosa (org.) Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectiva? Areal Editores, Porto.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos: **um estudo sobre as condições de produção de textos escolares**. In: GERALDI, J.W. (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

CANDE, Fátima (2008). **A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau**, Dissertação para Obtenção de Grau de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

CHICO, Pinto (2012). **O Ensino do Português como Língua Segunda na Guiné-Bissau: Que Metodologia?** In Revista Guineense de Educação e Cultura, N.º 2, pág. 70-74, Lisboa.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; Bezerra; Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino. Ensino de Língua**

Portuguesa e contextos teórico-metodológico. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 42.

EMBALÓ, Filomena (2008). **O Crioulo da Guiné-Bissau: Língua Nacional e Factor de Identidade Nacional.** In PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, 18, pp. 101-107.

FONSECA, Susana P. B (2011). **Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau.** In **Revista Guineense de Educação e Cultura**, N.º 1, pág. 83-96, Lisboa.

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

GERALDI, J.W. **Da redação à produção de textos.** In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-24.

GOMES, Domingos (2011). **A Literária na Guiné-Bissau.** In **Revista Guineense de Educação e Cultura**, N.º 1, pág. 62-67, Lisboa.

GROSSO, M. J. dos R. **Língua de acolhimento, língua de integração falantes de outras línguas.** Lisboa: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

Marcuschi LA. **Oralidade e ensino de língua:** uma questão pouco "falada". In: Dionísio AP, Bezerra MA (Orgs.). Livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna; 2001^a. Moderna, 2003. Paulo: Scipione, 1997.

RAUPP, E. S. Texto: **movimento de leitura/escrita em redações desclassificadas em concurso vestibular.** Maringá, 2002. 128 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá - UEM. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10.

SANTOS, Denise. Ensino de língua inglesa: foco em estratégias. Barueri, SP: Disal, 2012.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português:** o ensino bilíngue crioulo-português guineense. Lisboa: UN, 2013. Tese (Doutorado em Linguística, Lexicologia e Tecnologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humana, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SEMEDO, Odete (2011). **Educação como Direito**. In Revista Guineense de Educação e Cultura, N.º 1, pág. 13-26, Lisboa.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STERN, H. fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford, OUP, 1983.

TRAVAGLIA, L. C. **Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa**. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). O ensino de língua portuguesa para o 2º grau. Minas Gerais: UFU, 1998, p.107 - 156.