



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

ALZIRA COELHO

**ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PRIMÁRIO NA GUINÉ-BISSAU**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2022

ALZIRA COELHO

**ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PRIMÁRIO NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB-Campus dos Malês

Orientador: Prof. Dr. Alexandre António Timbane.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2022

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

Coelho, Alzira.

C672a

Análise dos materiais didáticos do ensino da língua portuguesa no ensino primário da Guiné-Bissau / Alzira Coelho. - Redenção, 2022.

61f: il.

Monografia - Curso de Humanidades, Instituto De Humanidades E Letras/malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre António Timbane.

1. Materiais didáticos. 2. Língua portuguesa. 3. Guiné-Bissau. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

ALZIRA COELHO

**ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO PRIMÁRIO NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB-Campus dos Malês

Aprovada em: 03/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre António Timbane (Orientação/Avaliador)

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Avaliadora)

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Gomes de Souza (Avaliadora)

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Meus especiais agradecimentos vão para:

À Deus, pela força, e por me ajudar a ultrapassar os obstáculos ao longo desse percurso.

À minha mãe pelo incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre António Timbane pela sabia orientação e discussões, no qual foi possível a conclusão desse trabalho.

À Professora Dra. Ana Claudia Gomes Souza por aceitar fazer parte da banca avaliadora e pelas contribuições. O meu muito obrigada para a professora Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre por aceitar fazer parte da banca avaliadora e pelas ricas sugestões e contribuições.

À minha família: Tania, Adilson, Filomena, Vladimir, Pinto, Domingas, Bionce, Beba, Ariane, Marcia, Juvenal, Hady, Sidi, Lisa pelo amor, força e apoio incondicional.

À minha irmã Monica (Mó), pela aquisição dos manuais didáticos no qual foi possível a orientação para esse trabalho. Ao João Tuti Mendes pelo scanner dos manuais e todo amor, carinho e incentivo ao longo desse processo.

Aos meus amigos: Lucas Cabi (Lukinha) pelo apoio e tradução do resumo, Vilma, Geovania, Aminata (Ami), Auzenda, Sandra, Deonesa, Aldair, Ivanildo, Monica (Abumba), Nembali, José (Zé), Caramó.

À UNILAB pela bolsa concedida e pelo coletivo dos professores do BIH dessa instituição pelas discussões e ricos conhecimentos que teve durante o meu percurso acadêmico. Por fim, aos meus colegas de entrada 2019.1 e a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a realização desse trabalho.

RESUMO

A Guiné-Bissau é um país africano composto por povos bantu com hábitos e tradições culturais herdados dos antepassados. Foi colonizado por Portugal e lutou pela independência proclamada em 1973. Existe uma educação local (dita tradicional) e outra moderna (dita formal) que em muitos momentos não dialogam mesmo formando o mesmo indivíduo. Em ambos os espaços há uma tentativa de formar o cidadão moldando suas formas de ser e estar em sociedade. Desse modo, o papel na educação da criança não se dá apenas aos pais, mas também a comunidade. A educação é indispensável e fundamental para o presente e para o futuro. O Estado guineense deve criar condições para que a educação seja eficiente e de qualidade. A Lei de Base do Sistema Educativo estrutura a educação em: **não formal e formal**. A Guiné-Bissau enfrenta vários desafios no âmbito educativo, apesar das reformas educacionais não conseguirem reduzir as altas taxas de analfabetismo, do fracasso escolar, a falta de infraestrutura e a evasão escolar. Em muitos momentos, a escrita é o grande encaixe. Ela é recente e é artificial e “não representa a fala, pois é uma modalidade específica de comunicação que é aprendida na escola” (NAMONE, TIMBANE, 2018). O presente trabalho tem como objetivo analisar os manuais do ensino de português no primeiro ciclo do ensino primário na Guiné-Bissau. Os manuais didáticos são de suma importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos e auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, se questiona como os materiais de ensino de português estão organizados e quais as melhorias que podem ser feitas para uma educação de qualidade? E, com isso analisamos as diferentes obras dos autores que debruçaram sobre o tema, dentre eles Bandeira (2009), Lemle (2009), Marcushi (2010), Cagliari (2008), Soares (2018), Santos (2017), Freire (1996), Barreto (2014), Namone e Timbane (2018). Nessa pesquisa utilizamos para análise crítica os livros escolares de língua portuguesa de 1º a 4º anos. Os manuais em análise foram aprovados pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e foram distribuídos em escolas de Bissau e região de Bafatá. Fizemos análise dos manuais, o que nos permitiu concluir que os manuais ensinam apenas a escrita e leitura. A pesquisa mostra que os materiais didáticos incentivam atividades de cópia e não podem ser confundidas com as aulas da língua portuguesa. Da pesquisa se concluiu que os Professores devem saber distinguir uma atividade da escrita de uma atividade do ensino da leitura, visto que,

há uma diferença bem grande entre a língua falada e língua escrita, elas são duas modalidades bem distintas e seguem um processo bem diferente quanto ao ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Língua portuguesa. Materiais didáticos.

ABSTRACT

Guinea-Bissau is an African country made up of Bantu peoples with cultural habits and traditions inherited from their ancestors. It was colonized by Portugal and fought for the independence proclaimed in 1973. There is a local education (called traditional) and another modern (called formal) that in many moments do not dialogue even forming the same individual. In both spaces there is an attempt to form the citizen by molding their ways of being and being in society. In this way, the role in the education of the child is not only given to the parents, but also to the community. Education is indispensable and fundamental for the present and for the future. The Guinean State must create conditions for education to be efficient and of good quality. The Basic Law of the Educational System structures education in: non-formal and formal. Guinea-Bissau faces several challenges in the educational field, despite educational reforms failing to reduce the high rates of illiteracy, school failure, lack of infrastructure and school dropout. In many moments, writing is the great pursuit. It is recent and artificial and “does not represent speech, as it is a specific modality of communication that is learned at school” (NAMONE, TIBANE, 2018). The present work aims to analyze Portuguese teaching manuals in the first cycle of primary education in Guinea-Bissau. Didactic manuals are of paramount importance in the cognitive development of students and help in the teaching-learning process. In this way, it is questioned how Portuguese teaching materials are organized and what improvements can be made for quality education? And, with that, we analyze the different works of authors who have focused on the theme, among them Bandeira (2009), Lemle (2009), Marcushi (2010), Cagliariari (2008), Soares (2018), Santos (2017), Freire (1996), Barreto (2014), Namone and Timbane (2018). In this research we used for critical analysis the Portuguese language school books from 1st to 4th grade. The manuals under analysis were approved by the National Institute for the Development of Education and were distributed to schools in Bissau and the Bafatá region. We analyzed the manuals, which allowed us to conclude that the manuals only teach writing and reading. Research shows that teaching materials encourage copying activities and cannot be confused with Portuguese language classes. From the research, it was concluded that Teachers must know how to distinguish a writing activity from an activity of teaching reading, since there is a very big difference

between the spoken language and the written language, they are two very different modalities and follow a very different process. regarding teaching and learning.

Keywords: Guinea Bissau. Portuguese language. Teaching materials.

RUSUMU

Guiné-Bissau i um país afrikanu ku formado pa povo bantu ku kustumi e tradison di nó garandis. Ku kolonizadu pa Portugal i luta pa si independência Ku proklamadu na 1973. I tene edukason lokal (ku ta tchomadu de tradisional) i kil utru moderno (ku ta tchomadu formal), ma na manga di bias e ka parsi nim manera ku elis tudu e ta forma pekadur. Na es dus kau i ta tenta forma cidadon na manera di sedu ku sta na sociedadadi. Des manera, tarbadju di edukason kata sedu som pa papes, ma tambí pa kumunidade. Edukason i sin sombra di dúvida fundamental pa presentí ku futuro. Stadu Guineensi dibidi kria kondison pa edukason sedu bom i di qualidade. Lei di Basi di Sistema Educativo i dividi edukason na: **nau formal i formal**. Guiné-Bissau sta na nfrenta manga di disafius pa parti di edukason, apesar di mindjoriamentu ku fasidu, ma e ka konsigui rapati grandis taxas di analfabetismo, frakassu na escola, falta di n frastrutura i ku abandonu di scola. Na manga di bias, skrita ku ta sedu problema. El i artificial i “i kata ripresenta fala, pabia i um modalidadi di komunikason kuta aprendido na scola” (NAMONE, TIMABANE, 2018, nó traduson). I tarbadju ku tene suma panu di fundu djubi librus ku ta sinadu portuguis na purmeru ciklu di insinu primariu na Guiné-Bissau. Librus didatikus tene um garandi nportansia na disinvovimentu kognitivu di alunus i ta djuda na prucesu di n’sino ku aprendizagem. Des manera, nona punta kuma ku matriais kuta sinadu kel portuguis sta organizadu i kuma ku mindjoria pudi fasidu pa i tem um edukason di Qualidade? I nó analisa diferentis obras di otores ku papia sobri es tema, i no tene Bandeira (2009), Lemle (2009), Marcushi (2010), Cagliari (2008), Soares (2018), Santos (2017), Freire (1996), Barreto (2014), Namone e Timbane (2018). Nes piskisa nó utiliza pa analis kritika librus skolares di portuguis di 1º a 4º anu. Es librus ku no sta na analisa e aprovalu pa Instituto Nacional di Desenvolvimento di Edukason e distribuídos na skolas de Bissau ku region de Bafatá. Nó fassi analis di manuais e nó konklui kuma kil manuais e ta nsina som skirbi ku leitura. Piskisa mostra di kuma materiais didatikus ta ncentiva atividades di kopia i ka pudi sedu kunfundido ku aulas di língua portuguis. Di piskisa nó konklui di kuma pursoris dibidi sibi distingui um tarbadju di skrita ku um tarbadju di leitura, pabia i tem diferença garandi na língua ku ta papiadu ku kil ku ta sinadu, elis i dus modalidadis ku ka parsi i e ta sigui kaminhu diferenti na nsino-aprendizagem.

Palabras-tchabi: Guiné-Bissau. Língua portuguis. Matirials didaticus.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa da Guiné-Bissau	17
Quadro 1	Organização do Ensino Básico (fases e ingresso)	27
Quadro 2	Organização do Ensino Secundário	29
Figura 2	As vogais	45
Figura 3	Exercícios da leitura e da escrita	47
Figura 4	Tipos de caractere da letra “A”	48
Figura 5	Exemplo do ensino da escrita e da leitura	49
Gráfico 1	Frequência de atividades no 1º ano	50
Figura 6	Sequência “ar”	51
Gráfico 2	Frequência de atividades no 2º ano	52
Figura 7	Exercício de prática de oralidade	53
Figura 8	Exercício da comunicação oral	54
Gráfico 3	Frequência de atividades no 3º ano	55
Gráfico 4	Frequência de atividades no 4º ano	55
Gráfico 5	Frequência de atividades de 1º ao 4º ano	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENFA – Centro de Formação Administrativa

CESJ – Cooperativa Escolar São José

ENA – Escola Nacional de Administração

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desporto

FEC – Fé e Cooperação

FDB – Faculdade de Direito de Bissau

INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

ONGs – Organizações Não Governamentais

PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde

PALOP – Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAPÍTULO I: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU E DO ENSINO	17
2.1	SITUAÇÃO GEOGRÁFICA DA GUINÉ-BISSAU	17
2.2	BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES AFRICANAS (GUINÉ-BISSAU)	18
2.2.1	Educação Autóctone	18
2.2.2	Educação Moderna	21
3	CAPÍTULO II: ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVA GUINEENSE	25
3.1	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	25
3.2	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	26
3.3	ENSINO BÁSICO	26
3.4	ENSINO SECUNDÁRIO (ARTIGOS 18º ATÉ 23º)	29
3.5	ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL	29
3.6	ENSINO SUPERIOR	30
3.7	MODALIDADES ESPECIAIS E ATIVIDADES DE OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES	31
4	CAPÍTULO III: ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU	32
4.1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU	32
4.2	O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO GUINEENSE	34
5	CAPÍTULO IV: METODOLOGIA E ANÁLISES	38
5.1	OS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO PRIMEIRO CICLO (1º A 4º ANO)	38
5.2	ANÁLISE CRÍTICA DOS MATERIAIS	43
5.3	PROPOSTA METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA LÍNGUA PORTUGUESA	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	Referências	61

1 INTRODUÇÃO

Todas as sociedades, por mais que sejam muito isoladas do mundo moderno possuem e valorizam a educação. É pela educação que ocorre o processo de transmissão dos saberes úteis para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político dessa comunidade. É na educação que se aprende as regras de ser e de estar em sociedade. A educação sempre foi um grande desafio porque exige metodologia e métodos adequados.

A Guiné-Bissau sendo um país africano, majoritariamente composta por povos bantu possui na sua essência uma educação local (a dita tradicional) e outra moderna (a chamada formal). Em ambos os espaços há uma tentativa de formar a criança, adolescente ou jovem moldando suas formas de ser e de estar em sociedade. Olhando para a realidade da educação ocidental, ela nos permite alcançar vantagens sociais e econômicas. Desta forma se questiona como os materiais de ensino de português estão organizados e quais as melhorias que podem ser feitas para uma educação de qualidade? Os manuais escolares de ensino de português na Guiné-Bissau dedicam-se ao ensino da escrita e da leitura; muitas atividades previstas no manual exigem que o professor seja criativo, buscando outras atividades complementares para a língua portuguesa; é muito importante que o professor procure diversificar atividades que possam atender o ensino da língua portuguesa.

Para os debates teóricos analisamos as diferentes obras dos autores que debruçaram sobre o tema, dentre eles Bandeira (2009), Lemle (2009), Marcushi (2010), Cagliari (2008), Soares (2018), Santos (2017), Freire (1996), Barreto (2014), Namone e Timbane (2018). O trabalho visou analisar os manuais de ensino da língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino primário na Guiné-Bissau; e apresentar as melhorias nos comandos do livro escolar da língua portuguesa. Sabemos que a Guiné-Bissau é um país Lusófono, isto é, tem o português como a língua oficial, porém apenas uma minoria compreende e usa essa língua na família e na vida prática. O crioulo ainda continua sendo língua dominante, especialmente nas grandes cidades.

A pesquisa surge das inquietações como estudante e guineense e ao longo da minha trajetória acadêmica presenciei várias vezes na sala de aulas dificuldades na aprendizagem do português e quando os questionários eram lançados para a

turma em português ninguém respondia, contrariamente se for em crioulo. A pergunta do professor elaborada em língua crioula criava alvoroço na turma porque todo mundo queria responder aquela pergunta. Como aluna sente várias vezes a cumplicidade de falar português e “errar”. Daí surge o interesse em analisar os livros da língua portuguesa das fases iniciais (1^o aos 4^o anos), já que é o alicerce para o sucesso das fases posteriores. A pesquisa tem uma grande relevância porque ajudará os futuros pesquisadores e professores que se interessam pelo ensino da língua portuguesa a repensar as suas metodologias, buscando a melhoria na elaboração dos materiais didáticos para essas fases iniciais.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter quantitativo e qualitativo. Utilizamos a pesquisa bibliográfica porque a partir das fontes bibliográficas como artigos científicos, teses, dissertações, livros, fontes veiculadas por meio eletrônico e entre outros foi possível compreender a temática em discussão. Trouxemos vários autores especializados na temática em pesquisa na qual foi possível a obtenção de informações para dar suporte na construção do nosso embasamento teórico.

As discussões teóricas foram embasadas em publicações de bibliografia especializada e análise minuciosa dos livros didáticos da Cooperativa Escolar São José (CESJ) autorizado pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Escolar (INDE). Nessa pesquisa utilizamos para análise crítica apenas os livros de língua portuguesa de 1^o a 4^o ano. Os manuais em análise são da CESJ e esses manuais foram aprovados pela INDE e são distribuídos em escolas de Bissau e região de Bafatá.

Recorremos a abordagem quanti-qualitativa, embora a predominância seja qualitativa, mas, também fizemos análises quanto aos números de exercícios da leitura, língua portuguesa, escrita e interpretação dos textos. Por fim, fizemos recortes de partes de exercícios para análises, para além de gráficos comparativos dos conteúdos dos livros quanto ao ensino da língua portuguesa. Os materiais didáticos foram analisados no âmbito do ensino da escrita e da língua portuguesa.

O trabalho está organizado em quatro capítulos: o primeiro capítulo faz uma breve contextualização da Guiné-Bissau, com intuito de mostrar geograficamente o país, sua população, divisão administrativa, grupos étnicos e línguas faladas no país. Nesta parte ainda se aborda os conceitos básicos da educação: educação autóctone e educação moderna. O segundo capítulo analisa a estrutura do sistema educativo moderno apresentando a sua organização e a Lei e Diretrizes de Base. O

terceiro capítulo busca compreender o ensino do português e a complexidade do preconceito linguístico que está presente na educação e na sociedade. O estudo visa compreender como a língua portuguesa é ensinada nas escolas guineenses. Do mesmo modo, debruçamos sobre como o ensino da língua portuguesa tem gerado o preconceito linguístico e a atitude do professor mediante os “erros de português”. Também falamos das etnias guineenses, a saber: fulas e balantas que mais sofrem com o preconceito linguístico tendo em conta as interferências das suas línguas maternas no português.

O quarto capítulo analisa os materiais didáticos e a estruturação dos livros didáticos da língua portuguesa em análise, seu público-alvo e autores. Fez-se uma análise crítica dos quatro manuais apontando as fraquezas e potencialidades, sempre procurando contribuir para um bom ensino de português. A monografia termina apresentando as considerações finais e referências.

2 CAPÍTULO I: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU E DO ENSINO

2.1 SITUAÇÃO GEOGRÁFICA DA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um país pequeno em termos de dimensões geográficas, com uma superfície de 36.125 km². Situado na Costa Ocidental da África, faz fronteira ao Norte com Senegal, ao Sul com a Guiné-Conacri e ao Oeste pelo Oceano Atlântico. Constituído por diversos povos (grupos étnicos) que compõem o seu mosaico cultural, com uma população de 1.624,945 habitantes, segundo os dados do INE (2020).

O país é constituído por uma parte continental e insular. A parte insular constituída por mais de 80 ilhas e ilhéus, porém apenas algumas são habitadas. A Guiné-Bissau está composta por oito regiões e um Sector Autónomo, nomeadamente: Tombali, Bafatá, Gabú, Bolama/Bijagós, Oio, Cacheu, Biombo, Quinara e Bissau (Setor Autónomo de Bissau-SAB), a capital do país. Essas regiões por sua vez estão divididas em setores e estes em secções. O país tem diversos rios, dentre eles temos o Rio Geba, o Rio Cacine e o Rio Grande de Buba (como mostra o mapa a seguir).

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/>

O país conquistou a sua independência de forma unilateral sob o comando do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) em 24 de setembro de 1973, porém só foi reconhecido um depois pelo Portugal. A Guiné-Bissau se tornou o primeiro país independente da colônia portuguesa.

É um país rico em diversidade linguística, constituído por diferentes povos, entre eles temos: Manjaco, Balanta, Mandinga, Fula, Mancanha, Papel, Bijagós, Nalus e Felupe. Nesses grupos étnicos são faladas cerca de 20 línguas (COUTO E EMBALO, 2010). A Guiné-Bissau tem o português como a língua oficial, no entanto apenas uma minoria sabe falar essa língua. Uma percentagem de 13% dos falantes (COUTO E EMBALO, 2010), um número menor em relação aos falantes da língua crioula, que constitui 80 a 85% da população.

2.2 BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES AFRICANAS (GUINÉ-BISSAU)

2.2.1 Educação Autóctone

Contemporaneamente a educação que é exercida na África negra atual é de cunho escrito, dita a educação “formal”, porém antes dos europeus se instalarem no continente africano na metade do século XV, já era praticada um outro modelo da educação baseada na oralidade, isto é, a transmissão dos saberes era feita de gerações em gerações por via oral. Quer dizer, a oralidade era a mais importante para os povos bantu. Hoje tudo se baseia na escrita e quem não sabe escrever é chamado de “analfabeto” e é excluído na sociedade. A valorização da escrita é muito grande nas sociedades do século XXI.

Nas comunidades tradicionais, o indivíduo nasce e é ensinado sobre costumes e tradições de acordo com aquele lugar ou grupo étnico em que se encontra e os mais velhos têm essa tarefa de instruir os mais pequenos. A educação autóctone se faz nas sociedades africanas através de ritos de iniciação, cerimônias, contos e provérbios que carregam consigo filosofias de vida, lições de moral, punições e recompensas que vão se passando de mais velhos aos mais novos através da oralidade. Fundamentando a nossa fala, no dizer de Mendes (2019):

Neste estudo, utilizamos o conceito da educação tradicional para referirmo-nos a uma educação onde os saberes transmitidos são socializados por toda a comunidade por meio da oralidade nos contos, nas histórias, nos ritmos musicais, nos provérbios, nos processos de cerimônias de iniciações etc. (MENDES, 2019, p.34).

Portanto, as pessoas mais velhas transmitem o que apreenderam com seus antepassados aos mais novos desde a forma como trabalhar a terra, a caça, a pesca, o respeito aos mais velhos, puberdade, instrumentos de trabalhos. Nesse caso, essa educação não se cabe só aos pais ou aos familiares, mas é a tarefa para toda comunidade. De acordo com a escritora burkinabe Sobonfu Somé no seu livro “o espírito da intimidade, ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de relacionar”, no seu capítulo sobre “o nascimento de uma criança”, enfatiza que:

Quando duas pessoas casam-se e constroem um relacionamento íntimo, é desejável que se abram para entrada de outras almas; que criem um espaço sagrado para os espíritos que queiram trazer à terra seus dons e cumprir seu propósito. Assim, o povo de nossa aldeia diz que as crianças não pertencem completamente aos pais que lhes dão à luz; diz que elas usam o corpo de seus pais para chegar, mas elas pertencem à comunidade e ao espírito. (SOMÉ, 2002, p.68).

Desse modo, o papel na educação da criança não se dá apenas aos pais, mas também a comunidade, a criança já nasce sendo instruída pela família e a comunidade, dando assim a liberdade de poder ajudar a torná-lo uma pessoa melhor. Somé (2002), ainda explica que na tradição do povo Dagara¹ após o nascimento, as crianças são ensinadas sobre a intimidade, os jovens sobre a sexualidade além disso, são ensinadas também alguns rituais para que possam saber lidar posteriormente e as meninas após a primeira menstruação recebem instruções dos mais velhos e têm acompanhamento de um tutor para lhe ensinar sobre o novo ciclo da vida.

Hoje no modernismo temos a escrita para tudo, um contrato assinado é mais valioso do que um contrato feito de boca aos ouvidos, um casamento no cartório muda o seu status civil do que um casamento firmado entre famílias (casamento tradicional), quem tem uma outra perspectiva de educação por não frequentar uma escola, não saber ler, ou seja a educação não ocidental é considerado analfabeto. Segundo Namone e Timbane (2018), é inaceitável chamar

¹ Um dos grupos étnicos que compõe o mosaico cultural do Burkina Faso, um país localizado na África Ocidental.

uma educação de informal (autóctones) e considerando a outra formal (ocidental) visto que, essa educação que é alcunhado de “informal” é aceito pelos ancestrais donde ela é praticado e aos olhos de um africano é incoerente chamar essa educação de “informal”. Os autores ainda destacam que a oralidade sempre esteve presente com o homem, e que a “a escrita é recente e é artificial. Ela não representa a fala, pois é uma modalidade específica de comunicação que é aprendida na escola” (NAMONE, TIMBANE, 2018, s.p.), desse modo, a escrita serve para transcrever apenas o pensamento.

Analogamente na visão de Hampâté Bâ (2010), o cérebro do homem foi a primeira biblioteca que existiu, antes de um escritor pôr os seus pensamentos num livro. O autor pensa ainda sobre o que é escrever consigo mesmo, tudo o que está escrito num livro parte da experiência contada ou vivida por um autor e ele precisa primeiramente lembrar sobre esse fato para depois escrevê-lo, em função dos elementos destacados. Podemos afirmar que tudo o que foi escrito foi pensado primeiramente antes de ser colocado no papel.

Ao longo dos anos, a África sofreu com várias invasões de diferentes povos e com essas invasões vieram as influências culturais, entretanto a tradição oral sempre se manteve viva na vida em sociedade. Até hoje, a palavra verbal (oralizada) na sociedade africana tem grande peso moral e com ela são firmados os casamentos, as compras de terrenos, as promessas, a aquisição de bens sem precisar de nenhum contrato escrito. No caso da Guiné-Bissau ainda existe o peso da palavra (na forma oral) mesmo com toda influência da herança colonial em que muitos contratos são firmados por escrito. Na visão do Hampaté Bâ (2010, p.168):

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa o seu valor e no respeito pela palavra [...]. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.168).

Em função dos elementos destacados acima de que a educação africana é fundamentada na oralidade e o peso da palavra nas comunidades africanas, isso não significa que era exclusivamente de cunho oral. A África como sendo o berço

das civilizações, além de provedor de muitas culturas e conhecimentos, não se dedicou apenas na tradição oral. O antropólogo senegalês Cheick Anta Diop no seu livro *The african origin of civilization*, fala sobre as escritas que existia no Egito antigo (civilização *Kemetic*) (DIOP, 1974).

Com chegada dos colonizadores na África, a educação autóctone sofreu alguns declínios e abandonos por parte da população africana principalmente nas zonas urbanas, tendo em conta ao novo modelo implementado pelos colonizadores europeus. Hoje a educação tradicional segue sobrevivendo e remodelando nas sociedades africanas, preservando suas histórias por vias orais, ritos e cerimônias como fundamenta, Namone (2018):

Ainda hoje existe essa forma de transmissão dos conhecimentos, sobretudo nas zonas rurais, em que esses ritos ocorrem em sítios reservados especialmente para a sua realização – na Guiné-Bissau, chamados de “barraca de fanado”. Essa forma da educação é realizada pelas pessoas mais velhas, consideradas detentoras do saber (NAMONE, 2014, p. 27, grifo do autor).

Através de músicas ocorre a transmissão dos saberes africanos, tal como ilustram as canções da Orquestra *Super Mama Djombo* da Guiné-Bissau. Nessas canções se retrata histórias do povo guineense em especial os heróis como Amílcar Cabral, que lutou pela libertação do país. As músicas de Super Mama Djombo exaltam os feitos históricos da luta de resistência ao colonialismo. Para além disso, as canções relembram o massacre de *Pindjiquiti*, vitórias da luta registradas no passado histórico da Guiné-Bissau.

2.2.2 Educação Moderna

Tendo em conta o que foi explicado anteriormente, o modelo da educação que existia na África antes da chegada dos colonizadores, foi substituído em consequência do novo modelo de ensino posto pelos europeus. Com isso, a educação que era exercida nas colônias portuguesas na África passou a ter um olhar de inferioridade e a educação implementada nas comunidades africanas pelos europeus e fortalecia cada vez mais a ideia de que a educação só é válida nos espaços formais. A escola participou massivamente na propagação da ideia de que

a cultura dos nativos eram as manifestações selvagens e incutindo neles a inferioridade em relação aos colonizadores. Em conformidade com o Cá (2009):

[...], a escola separada da vida e da atividade produtiva reforçava ainda mais o conceito de que o conhecimento e o saber só podiam ser transmitidos por aqueles que tiveram uma educação dentro de quatro paredes, muito avançada e especializada: os professores. Este saber adquirido exclusivamente na escola [...]. Nesse tipo de ensino, não era mais a realidade, a experiência transmitida que era valorizada. Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciões, que acabavam, eles próprios por considerar-se ignorantes (CÁ, 2009, p.10).

A educação oferecida pelos colonos não tinha como intenção oferecer uma boa educação aos nativos, contrariamente era ensinar apenas uma pequena parte da população com o objetivo de apoiar o sistema colonial e servir de intermediário entre a população local e os portugueses (CÁ, 2000). A real intenção dos colonizadores era mesmo a exploração e não educar os nativos porque ao proporcionar-lhes uma boa educação e em grandes números, isso colocaria em causa seus privilégios conquistados.

Nas províncias portuguesas teve o regulamento intitulado estatuto de indígena² para os nativos que pretendiam mudar o status para o “assimilado³”, o que não foi diferente na Guiné-Bissau e culminou em várias restrições durante o período colonial aos que não assimilaram, desde a negação do ensino (SEMEDO, 2010). O que reforça a ideia de que a educação era seletiva e limitada para uma minoria e baseado na política “assimilacionista”. Esse regulamento do estatuto de indígena foi revogado mais tarde, porém apenas nos documentos, visto que, não era posto em prática (IBIDEM).

Na verdade, os ditos assimilados não eram bem-vindos em nenhum dos dois lados (colonos e a população local), eram abandonados pela população local sob o pretexto de serem espiões e pudessem levar as informações para os colonos e eram discriminados pelos colonos porque os estatutos apenas escamoteavam a real intenção dos colonos. Os assimilados eram proibidos de

² Mediante o estatuto de indígena, qualquer que seja o nativo podia usufruir dos direitos reservados somente aos europeus, caso encaixasse nos requisitos do estatuto. Segundo Cá (2000), as condições para ser considerado um assimilado era: ter completado 18 anos; falar a língua portuguesa; cumprir serviço militar; ter profissão e rendimento necessário para o sustento próprio e da sua família; ter uma boa conduta e conquistar as qualidades necessárias para a aplicação do direito público e privado do cidadão português.

³ Nativo europeizado, ou seja, que pensam e agem igual os brancos (ditos civilizados).

frequentar certos lugares como bares, clubes e entre outros lugares que eram frequentados pelos portugueses.

Em conformidade com Namone (2014), a educação colonial pode ser dividida em duas etapas. A 1ª etapa que começa de 1471 e dura até a primeira metade do século XIX, nessa fase a educação funcionava de uma forma não regularizada, ineficaz, porém era limitada as pessoas que colaboravam com o regime colonial. A 2ª etapa da educação colonial começa na primeira metade do sec. XIX e progrediu ainda mais após a Conferência de Berlim que ocorreu nos anos 1884 e 1885 que resultou em “primeiras normas do direito internacional colonial” (NAMONE, 2014, p. 29).

Por volta de século XX a educação guineense deparava com duas facetas do ensino coexistindo ao mesmo tempo: um ensino colonial exercido nas áreas ocupadas pelos portugueses (áreas urbanas) e uma educação nas **zonas libertadas**⁴ exercida pelo PAIGC (Partido africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde). Mendes (2019) fundamenta que:

As práticas de escolarização do sistema colonial propagavam as ideologias que defendiam os abusos cometidos pelo regime, ao mesmo tempo silenciava as vozes das populações autóctones que reclamavam contra esses abusos. As escolas construídas pelo o PAIGC nas zonas libertadas caminhava na contramão desta lógica na medida que formavam a população local para ter consciência da revolução e estar atenta contra abuso cometido pela política imperialista na África e nas colônias (MENDES, 2019, p.59).

O modelo da educação executada nas zonas libertadas tinha como objetivo “retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense” (CÁ, 2000, p.13). Essa educação representava a resistência contra as discriminações e violências reproduzidas pelo colonizador dando a relevância a educação tradicional e se recorriam aos anciões (Cá, 2000). Era um modelo de educação que não se limitava apenas em ensinar a ler e a escrever como também não formava sujeitos que poderiam pensar e debater aspetos negativos, de inferioridade, repressão que o sistema colonial incutia nas populações.

As colônias africanas passaram por diferentes fases educacionais durante e após colonização, inquestionavelmente a Guiné-Bissau não ficou de fora. Após a

⁴ Áreas geográficas que se encontravam fora do domínio e exploração colonial, nomeadamente as zonas rurais e eram administrados pelo o PAIGC.

proclamação de independência em 24 de setembro de 1973⁵, o Estado recém-independente se deparava com falta de infraestruturas de qualidade e de quantidade usando dois modelos de educação em choque: um herdado dos portugueses realizado nas zonas urbanas e outro exercido pelo o PAIGC nas zonas rurais. Na perspectiva de Mendes (2019), esses dois sistemas do ensino tinham concepções diferentes uma da outra: a colonial que era um ensino autoritário para desenraizar a população local com seus métodos de ensino, estimulando a submissão e inferiorização e não adaptação a realidade do país, enquanto o outro sistema de ensino tinha ideologias diferentes que era a reconstrução nacional.

Para Semedo (2010), após a independência houve o aumento das escolas em quase todas as localidades da Guiné-Bissau, mas faltavam as infraestruturas para os ensinamentos e falta dos quadros que pudessem ensinar os alunos, falta de materiais didáticos. Por conseguinte, tiraram os alunos formados nos liceus para darem as aulas por todo território da Guiné-Bissau, assim se começavam a campanha massiva da escolarização e com ajuda do brasileiro Paulo Freire e a sua campanha de alfabetização de adultos e foram implementados em quase todos os bairros da capital Bissau.

Existia urgência em campanhas massivas de alfabetização para aquele povo recém independente que tinha sido oprimido, humilhado pelo sistema colonial e precisavam “[...] ter uma formação política e ideológica com consciência crítica, para assegurar a revolução. Alfabetização por meio de conscientização deveria assumir esse papel de revolução intelectual” (MENDES, 2019, p.84).

⁵ A Guiné-Bissau tinha conquistado a sua independência unilateralmente, tornando a primeira colônia portuguesa a ser independente, porém, só um ano depois foi reconhecido pelo Portugal. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/guinebissau.htm>. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

3 CAPÍTULO II: ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVA GUINEENSE

3.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

A organização de uma sólida e boa educação está num dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de um país. O sistema educativo guineense carecia de uma restauração há anos, porém devido a ciclo de instabilidade política que assola o país, refletiu significativamente no sistema educativo, visto que, a educação depende das ideologias políticas de um país. No entanto, só foi possível a realização da reforma no sistema educativo guineense no ano de 2010/2011, conforme Mendes (2019):

Ao longo de décadas o sistema educativo carece de clareza ao nível de organização, e funcionamento em termos da legislação, a sua formalização aconteceu no governo de Carlos Gomes Júnior (2009-2012) cujo ministro da educação era Eng. Artur Silva que de fato criou condições e foram implementadas as legislações destinadas a regulamentar o sistema educativo entre quais destacamos: a Lei de Bases do Sistema Educativo, 2010/2011; Lei de Carreira Docente ; Regulamentação Nacional do Sistema de Avaliação para o ensino básico e secundário; lei do ensino superior e da investigação científicas e outros documentos normativos (MENDES, 2019, p.133).

Uma reforma tardia em relação aos outros países dos PALOPS (países da língua oficial portuguesa), como o caso de Cabo-Verde que implementou a sua reforma no sistema educativo no ano de 1990 (GAMBOA, 2008). O referido documento normativo Lei de Bases do Sistema Educativo estrutura a educação em: **não formal e formal.**

A educação não formal abarca alfabetização e a educação de jovens e adultos entre outras modalidades de ensino. O Estado não possui centro de alfabetização para jovens e adultos, porém orienta as instituições (ONG, organizações sociais ou comunitárias) que ofertam esse modelo de ensino. Das ONG (organização não governamental) temos a TOSTAN⁶ Guiné-Bissau que trabalha em projetos relacionados à alfabetização e outros fatores em parceria com a UNICEF e Governo da Guiné-Bissau, atuando no interior do país nas secções de Mansaba, Contubel e Pirada.

⁶ TOSTAN-GUINÉ-BISSAU. Disponível em: <https://stringfixer.com/pt/Tostan>.

Educação formal compreende diferentes níveis de ensino, que são: ensino pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres.

3.2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é opcional e precede o ensino básico, é destinado para as crianças de três anos até a idade permitido para ingressar no ensino básico (GUINE-BISSAU, 2010). Essa fase tem como objetivo, proporcionar prática de higiene e saúde; fomentar a inserção das crianças em diferentes grupos sociais; incentivar a formação cívica e moral; ampliar chances de sucesso das crianças do sistema educativo de ensino especialmente na adaptação linguística (IBIDEM).

Cabe ao Estado guineense criar instituição para essa modalidade do ensino, o artigo 11º, ponto 2 da Lei de Base do sistema educativo fundamenta que: “Ao Estado incumbe a responsabilidade de criar e manter as instituições da Educação Pré-Escolar abarcadas pela rede pública e apoiar as instituições privadas e comunitárias do mesmo tipo.” (GUINE-BISSAU, 2010, p.6). Na realidade esse tipo de ensino é majoritariamente assegura pelas instituições individuais, privadas, comunitárias e cooperativas.

Ressalta-se que a maior parte dessas instituições se encontram na capital do país (Bissau), poucas regiões dispõem de instituições de ensino pré-escolar. Por não ser de carácter obrigatório e gratuito, muitos pais deixam os filhos completarem seis ou sete anos para se ingressar direto no ensino básico, pauta que vai desenvolvida na próxima subseção.

3.3 ENSINO BÁSICO

O ensino básico sucede ao ensino pré-escolar. Abarca as três características: é universal, gratuito e obrigatório. No entanto, essa gratuidade a nível do território nacional vai até ao 6º ano, a partir do 7º ano é parcialmente gratuito dependendo das condições económicas do Estado (GUINE-BISSAU, 2010).

Essa modalidade de ensino é destinada para crianças de 6 anos de idade até aos 14 anos e compreende aos 9 anos escolares, dividido em três ciclos e

ramificado em 4 fases. No final de cada um dos ciclos, os alunos são submetidos ao exame nacional.

É permitido o ingresso no ensino básico, as crianças que completam 6 anos até 1 de outubro, para as crianças com 6 anos completos a partir de 2 de outubro e 31 de dezembro os pais podem optar em matricular seus filhos com a emissão de um requerimento (IBIDEM).

Quadro 1 - Organização do Ensino Básico (fases e ingresso)

Anos escolares	Ciclo escolares	Fases escolares	Faixa etária
1º ano	1º ciclo	1ª fase	6 – 9 Anos
2º ano		2ª fase	
3º ano			
4º ano			
5º ano	2º ciclo	3ª fase	10 – 11 Anos
6º ano			
7º ano	3º ciclo	4ª fase	12 – 14 Anos
8º ano			
9º ano			

Fonte: LDB (2010/2011).

Nos artigos 16º e 17º da Lei de Bases do Sistema Educativo enfatizam que na 1ª e 2ª fase (1º ciclo), o ensino é dirigido por um único professor por turma, norteando-se em diferentes áreas curriculares. Cabe a esse professor acompanhar a sua turma até a conclusão do 2º ciclo.

Na 3ª fase (2º ciclo), o ensino é ministrado por único professor podendo assim auxiliar nas áreas especializadas como a educação artística ou a educação física. Na 4ª fase (3º ciclo), o ensino possui um caráter de pluridocência, isto é, as matérias (disciplinas) são ministradas por vários professores com especialidade diferente (um professor para cada disciplina). Após a conclusão do Ensino Básico com êxito, os alunos têm o direito ao diploma e certificado de cada ciclo, podendo assim ingressar em 3 vias: “a) ingresso na via geral do ensino secundário; b) ingresso em via técnica-profissional do ensino secundário e c) ingresso em modalidades especiais de educação, em condições a regulamentar” (GUINE-BISSAU, 2010, p.8).

O referido documento fundamenta que “Ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos.” (GUINE-BISSAU, 2010, p. 6). É certo que estas medidas não são implementadas nas escolas públicas, pois muitas escolas cobram o formulário de matrícula e folhas de exame sob alegação de fazer manutenção posterior da escola, reposição de giz, pintura de quadro e outros materiais didáticos em falta.

Contrariamente, a universalidade do ensino básico a nível nacional está longe de ser obtida. De acordo com o “relatório da situação do sistema educativo: margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e redução de pobreza”, publicada em 2013, afirma que:

Apesar da evolução positiva das taxas brutas de escolarização para cada nível do ensino, os estudos mostram que apenas 62% das crianças completam o ensino básico em 2009/10. Os estudos mostram igualmente que o acesso ao ensino básico (primeiro ano) não é necessariamente universal, apesar de ter uma taxa de acesso de 164 %. Com efeito, um número significativo de crianças, com idades abaixo ou acima da idade normal, entram para a escola e observamos então um fenómeno multi-coorte. Ainda que seja conveniente alguma cautela relativamente à declaração das idades, os dados administrativos mostram que 54 % dos alunos novos que entraram no 1º ano do ensino básico em 2009/10 tinham 8 ou mais anos (fora as madraças). Um estudo levado a cabo pelo MICS 2006 mostrou uma estimativa de 76% em 2005/06 da possibilidade de entrar para a escola. Mesmo sendo provável que tenha aumentado a percentagem de crianças que acedem à escola desde 2006, isso não significa a certeza de que todas as crianças vão à escola na Guiné-Bissau. Além disso, 55 % das crianças acedem ao ensino secundário (no 7º ano) e apenas 22 % o concluem (11º ano) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DA CULTURA, DA JUNVENTUDE E DOS DESPORTOS, 2013, p.13).

Ainda o referido relatório mostra que o Estado não possui cobertura e vagas escolares em algumas áreas do país, principalmente nas zonas rurais. Em algumas regiões do país os alunos que concluem o 4º ano de escolaridade, não conseguem progredir porque naquela região não existe escola de nível subsequente, fato que motiva a deslocação das crianças para outras zonas distantes das suas casas, a fim de concluir os próximos níveis em falta. A falta de vagas para a continuidade dos estudos provoca desistência e abandono escolar, uma vez que os pais não possuem condições financeiras para pagar estudos nas capitais das

idades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DA CULTURA, DA JUNVENTUDE E DOS DESPORTOS, 2013).

3.4 ENSINO SECUNDÁRIO (ARTIGOS 18º ATÉ 23º)

O ensino secundário desenrola-se após o ensino básico. Essa modalidade de ensino se desenvolve ao longo de 3 anos de escolaridade (10^a, 11^a e 12^a) e é fornecido em escolas secundárias, tem o carácter não obrigatório. O acesso ao ensino secundário é para o aluno que concluir o ensino básico com êxito. A obtenção de bom resultado no ensino básico dá ao aluno duas vias de ingresso ao ensino secundário: via geral do ensino secundário e via técnica-profissional do ensino secundário. Na via geral do ensino secundário é direcionada particularmente para campo dos estudos. Na via técnica-profissional do ensino secundário é voltado para os alunos que pretendem ingressar no mercado do trabalho.

No último ano do ensino secundário (12º ano), os ingressantes são submetidos ao exame nacional. A conclusão satisfatória do ensino secundário confere ao aluno o direito a um diploma e certificado de qualquer um dos anos (10º, 11º e 12º) ou dos ciclos, emitidos pelo Ministério da Educação Nacional.

Quadro 2 - Organização do Ensino Secundário

Vias de acesso ao ensino secundário	Público dirigido	Anos de escolaridade	Faixa etária
Ingresso a via geral do ensino secundário	Essencialmente para prosseguir os estudos	10º ano	15 – 17 Anos
Ingresso a via técnica-profissional	Voltado a mercado do trabalho/ inserção a vida ativa	11º ano 12º ano	

Fonte: LDB (2010/2011).

3.5 ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Na via técnica-profissional, os estudos são voltados para a vida ativa segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. Esse tipo de ensino é ofertado para os alunos que concluíram com êxito o ensino básico e não pretendem seguir com os estudos e para os alunos que não tenham concluído o 3º ciclo do ensino básico e

tiver excedido a idade estipulada a esse nível, segundo o artigo 31ºb) da LBSE. A conclusão satisfatória do ensino técnica-profissional confere ao aluno o direito a um diploma técnico profissional.

3.6 ENSINO SUPERIOR

O ensino superior é dirigido para os alunos que tenham concluído o ensino secundário com sucesso e obtido um diploma. Para os estudantes maiores de 25 anos que não adéquam aos requisitos, têm o acesso ao ensino superior mediante a submissão de uma prova especial para avaliar os seus conhecimentos, segundo o artigo 25º ponto 3.

Essa modalidade do ensino é ofertada nas universidades, escolas universitárias não integradas em universidades, institutos superiores ou técnicos e outras escolas de formação. O ensino superior possui duas modalidades: um ensino universitário que atribui aos ingressantes um diploma acadêmico e um ensino não universitário que confere a um diploma profissional.

Quanto ao ensino universitário, o Estado guineense possui a Faculdade de direito (FDB), Faculdade de Medicina ambas fundadas nos anos 1990. A Universidade Amílcar Cabral que era uma instituição pública, porém autônoma e funcionou em parceria com a Universidade Lusófona de Lisboa. A universidade Privada Colinas de Boé (UCB), a Escola Nacional de Saúde que forma enfermeiros, o ENEFD para apoiar a juventude e desporto, a Escola Normal Superior que assegura a formação dos professores do ensino secundário e CENFA (Centro de Formação Administrativa), que mais tarde se tornou em ENA (Escola Nacional de Administração) a partir do 2010/2011 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DA CULTURA, DA JUNVENTUDE E DOS DESPORTOS, 2013). Em 2010, houve um grande aumento de universidades privadas nos centros urbanos, Institutos superiores e técnicos.

No ensino superior são conferidos aos ingressantes a obtenção dos seguintes graus acadêmicos segundo o artigo 28º:

- ❖ Licenciatura
- ❖ Mestre
- ❖ Doutor.

3.7 MODALIDADES ESPECIAIS E ATIVIDADES DE OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

A educação abarca as modalidades especiais a seguir: a) formação técnico-profissional; b) Educação especial; c) Ensino recorrente de adultos; d) Ensino à distância; e) Educação para comunidades guineenses no estrangeiro (artigo 30º.).

4 CAPÍTULO III: ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

4.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau enfrenta vários desafios no âmbito educativo, apesar das reformas educacionais ocorridas em 2010 e 2011. Os problemas são em muitos aspectos, desde a alta taxa de analfabetismo, fracasso escolar, falta de infraestrutura, evasão e entre outros fatores. Tomamos como um dos problemas para esse estudo o ensino da língua portuguesa.

A educação guineense não é uma educação que fomenta os alunos a ter um senso crítico. Nesse contexto, as aulas têm o caráter expositivo, tendo como a figura de maior destaque o **professor**, o detentor de todo o conhecimento e os alunos vão escutando enquanto ele **transmite** o seu conhecimento, sem ser contestado. Ou seja, “a metodologia do ensino e aprendizagem contínua ser a da escola tradicional, isto é, um professor que narra as aulas e um aluno que repete o conteúdo narrado pelo professor” (BARRETO, 2014, p.21). Dessa forma, não existe a relação de diálogo entre o aluno e o professor e durante a prova, o aluno tem que transcrever exatamente como foi ditado pelo professor através de perguntas e respostas diretas. A reprodução do foi dito pelo professor é exigido também nas provas orais, sendo este um espaço sem liberdade de exprimir a suas ideias e impressões sobre os temas discutidos em sala de aula.

No dizer de Barreto (2014), o cotidiano nas salas de aulas da Guiné-Bissau começa com o professor ditando ou transcrevendo os conteúdos no quadro e os alunos vão anotando, em seguida o professor explica os conteúdos copiados no quadro. Raramente os alunos fazem perguntas e a aprendizagem se centra no professor e não no aluno. Desta forma, não podemos ter uma educação autônoma, aquela que dá oportunidade ao aluno dando-lhe a liberdade de ser o ator principal da sua aprendizagem, tal como Freire (1996) propõe.

É dever do aluno “...memorizar a aula e reproduzi-las no dia da prova” (BARRETO, 2014, p.19). Em consequência, os conteúdos memorizados são apenas respostas diretas, decoradas e de curto prazo, visto que, os alunos memorizam apenas para atingir um determinado fim, que é de fazer a prova e ser aprovado, o que é bem diferente de apreender e saber utilizar esses aprendizados posteriormente. Uma pedagogia diferente, segundo a que professor Paulo Freire

propõe no capítulo dois do seu livro **Pedagogia de autonomia**, sugere que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, s.p.).

Nas aulas da língua portuguesa a metodologia do ensino não é tão diferente das outras disciplinas “o professor fala muito pouco com os alunos, os alunos não falam com o professor, estabelecem, no entanto, diálogos uns com os outros em crioulo enquanto cumprem as tarefas” (BARBOSA; BIZARRO, 2011, p.116). A língua portuguesa é ensinada na perspectiva de uma **língua materna**, enquanto que na verdade, constitui na maioria de vezes a **língua segunda** ou **terceira** dos alunos.

Nessa ótica, Encanha (2018), conjectura que “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” (ENCANHA, 2018, s.p.). Fato muito lamentável, visto que as aulas da língua portuguesa não devem apenas basear nas atividades escritas e leituras.

Nas series iniciais (1º a 4º ano), o ensino da língua portuguesa é baseado nos manuais didáticos (que serão analisados mais a frente) oferecidos pelo órgão responsável no ministério da educação nacional. A Guiné-Bissau como um país multilíngue, possui vários grupos étnicos e cada grupo com a sua língua, além do português e a língua crioula que são línguas francas de comunicação entre diferentes grupos étnicos.

A adoção do português como a língua do ensino está nas causas fundamentais do insucesso escolar e do abandono por parte dos alunos, visto que, o que ensinam nas escolas não faz parte da realidade cotidiana do aluno (as línguas que são faladas fora do espaço escolar). O fraco desempenho escolar dos alunos guineenses se deve a língua portuguesa que é falada por uma minoria da população que tem como consequência a dificuldade de compreensão das matérias dadas nas escolas por conta do crioulo ou outras línguas étnicas que acompanham o cotidiano do aluno. Se a educação fosse bilíngue iria reduzir a timidez dos alunos e permitir que estes exponham as suas ideias na língua local. O medo de errar em português reduz a autoestima e a coragem de aprender o português. (NAMONE, TIMBANE 2018; SILVA, SAMPA 2017).

Na difusão da língua portuguesa na Guiné-Bissau, temos a Fundação FEC (Fé e cooperação) que é uma cooperação que ajuda gratuitamente na formação dos professores do ensino básico no âmbito do programa do ensino de qualidade em

português na Guiné-Bissau. O Centro Cultural Português também participa da promoção da língua portuguesa, assim como o Centro Cultural Brasileiro com objetivos de ajudar as pessoas a diminuir as suas dificuldades concernentes a língua portuguesa.

Em resumo, o ensino da língua portuguesa nas escolas guineenses é feito de forma superficial, isto é, o professor expõe o conteúdo e os alunos a copiar sem mínima interação com intuito de despertar a capacidade reflexiva do aluno. Em consequência disso temos a falta de compreensão dos conteúdos dados por parte dos alunos, reprovação em massa, evasão escolar, timidez e medo de expressar para que “não erre” e entre outros fatores. Isso se deve ao fato de que a língua do ensino não faz parte do dia a dia do aluno, porque é uma língua imposta pelos colonizadores que ficou como a herança colonial, uma língua falada pela minoria da população guineense.

A Guiné-Bissau por ser composta por vários grupos étnicos (cada grupo com a sua língua materna) fez com que o português falado ali sofresse a variação linguística e a população acaba acreditando que o melhor português é o que é falado no Portugal, isso fez com que o português falado na Guiné-Bissau perdesse um certo prestígio dando assim o lugar a desvalorização e preconceito linguístico, por mais detalhes destacaremos na sessão seguinte.

4.2 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO GUINEENSE

O preconceito linguístico é um dos problemas mais recorrentes no ensino da língua portuguesa. Há sotaques privilegiados, há norma mais privilegiada (a norma-padrão) e tudo isso pode provocar preconceito linguístico na vida prática. De acordo com Bagno, o preconceito linguístico é “tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é invisível, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo” (BAGNO, 1999, p.23). Entendemos por preconceito linguístico qualquer juízo de valor negativo que se atribui a uma língua, variedade ou variante falada por uma comunidade de fala.

O preconceito linguístico é identificado nas atitudes, nas formas de agir de um indivíduo ou grupo social e está recheado de mitos. Entendemos que é necessário que a escola combata veemente o preconceito adaptando seus materiais

de ensino ao contexto local, para que os alunos se sintam encorajados, pois ninguém fala errado, mas sim diferente. Um dialeto é uma variedade e o sotaque não é língua e por isso não tem acordo, tal como acontece com o texto escrito que é sustentado pelo Acordo ortográfico.

A Guiné-Bissau por ser rica em diversidades de povos que possuem línguas, costumes e tradições diferente, o português ganhou outros sotaques, outras formas de uso e que isso não significa que guineenses falam mal português, mas sim trata-se de uma variação. No dizer do escritor e linguística Marcos Bagno (1999), quando existe muitas línguas numa comunidade às vezes é uma língua que sofre o preconceito linguístico. No caso da Guiné-Bissau é o português falado por guineenses tendo em conta a influência das línguas étnicas.

A língua é heterogênea, isto é, constituída por uma soma de variedades. Estudos de Balsalobre (2015) como o português brasileiro, moçambicano e angolano mostram isso. E essa variedade varia de pessoa para pessoa (idioleto) ou de acordo com sociedade, comunidade, posição social. De acordo com Bagno (1999), “o que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamada variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico” (BAGNO, 1999, p.52).

Portanto, a língua portuguesa falada na Guiné-Bissau é uma variedade do português tendo recebido influências e interferências das culturas e línguas locais. Porém, alguns guineenses não se orgulham do português falado na Guiné-Bissau e tendem a pronunciar o sotaque similar ao de Portugal, porque na sociedade guineense quanto mais “refinado” for o seu português mais respeito e admiração ganhará e é considerado sinônimo da inteligência. Os professores sofrem esse preconceito e ensinam os seus alunos.

Por mais alto que seja o profissionalismo e nível formação acadêmica de uma pessoa, se não souber falar o português igual à do Portugal não é visto como inteligente, segundo Silva e Sampa (2017). Desse modo, um guineense que vive em Portugal mesmo sem possuir diploma algum ao voltar para a comunidade é visto como inteligente por saber falar português de Portugal em relação a uma pessoa que vive, estudou e fala o português da Guiné-Bissau. De acordo com Bagno (1999),

o preconceito lingüístico se baseia na crença de que existe, [...], uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 1999, p.40, grifos do autor).

Por certo, a partir desse conceito tomamos como exemplo duas etnias **Fula** e **Balanta** uma vez que seus falantes nativos sofrem chacotas ao falar português devido a interferência das suas línguas maternas. O nativo da etnia Balanta que tem a língua Balanta como a primeira língua, ao falar o português tem a tendência de fazer as trocas fonêmicas de **/S /** para **/CH/** (**sapato** para **chapato**; **Sobrinho** para **chobrinho**). No caso dos Fulas, algumas das trocas fonêmicas são: **/G /, /J /** para **/Z /**, (**gelo** para **zelo**; **janela** para **zanela**). Fato que resulta em piadas por suas formas de falar serem fora de padrão que a escola ensina e essas pessoas acabam sendo considerados ignorantes ou de baixo nível, sem levar em conta de o porquê dessa variação e de que “toda variedade linguística é também os resultados de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares” (BAGNO, 1999, p. 52).

De fato, ele não é um ignorante porque ele é competente na sua língua materna e sabe empregar as regras perfeitamente, enquanto o português não é a sua primeira língua talvez a terceira por isso existe a variabilidade em falar português. Um dos contextos propícios para reprodução do preconceito linguístico é na sala de aulas, por ser composta por diferentes classes sociais.

[...], os alunos se preocupam em decorar o dicionário e a gramática, em detrimento da prática discursiva, tudo por medo de errar. Pode-se ver, em vários casos, que o professor corrige o aluno o tempo todo e os colegas ficam zombando dele - comportamento que deixa o aluno com, mas medo e vergonha de falar, para não levar zoada dos colegas. (SILVA, SAMPA, 2017, p. 238).

Infelizmente há uma prática recorrente nas salas de aulas guineenses: os professores corrigem sempre os alunos tentando fazer suas pronúncias serem parecidas com as de Portugal, assim deixando de lado o português guineense. É uma **pedagogia** distante da realidade dos alunos e essa é “uma cobrança indevida, por parte do ensino tradicional, de uma norma gramatical que não corresponde à realidade da língua falada [...]” (BAGNO, 1999, p.37). Balsalobre (2015, p.132)

defende que o “Brasil, Moçambique e Angola compartilham a língua portuguesa. Entretanto, esse sistema linguístico é atualizado de modos particulares em função de cada um dos contextos nacionais e de suas idiossincrasias”. Isso já deixa claro que não há necessidade de imitar os falares de Portugal, porque os falares guineenses são legítimos.

Uma pedagogia contrária a que Bortoni-Ricardo (2009), defende: O professor precisa respeitar as variedades que existem nas salas de aulas, não precisa dizer que o aluno está errado e afrontando-o, mas levar para as aulas uma **pedagogia culturalmente sensível** (BORTONI-RICARDO, 2009). O professor pode mostrar ao aluno que existe soma de variedades, falas e escritas que são para um determinado contexto e que o que chamamos de “erros de português” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 37) são apenas variedades.

A escola deve entender a cultura do aluno, dando-lhe a oportunidade de se integração. Essa exclusão não ocorre apenas em escolas. Estudos de Souza (2017) como grupos indígenas em uma universidade brasileira mostraram que há falta de preparo, de formação para o convívio com as diferenças socioculturais. Isso é grave, se pretendemos que haja inclusão na sociedade. Compreender e buscar integrar falantes de outras línguas, de outras variedades ou conhecedores de outras culturas é fundamental na escola/universidade. O preconceito (seja linguístico ou não) é condenável e exige a mudança de atitude da escola e do professor.

Para terminar, a língua não é una, nem estática e tende a mudar de acordo com sociedade, classes sociais. Segundo Cagliari (2008), a língua escrita que é invariável porque existe apenas uma única forma de se escrever enquanto a fala tem diversas pronúncias. O problema do preconceito linguístico é a falta de conhecer a variedade e se apegar mais na norma culta.

5 CAPÍTULO IV: METODOLOGIA E ANÁLISES

5.1 OS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO PRIMEIRO CICLO (1º A 4º ANO)

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Fonseca, é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Os materiais didáticos são de suma importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos e auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. É um dos elementos indispensáveis na aprendizagem das línguas e servem como meio de orientação para o professor e o aluno. Na perspectiva de Bandeira (2009), o material didático pode ser definido no seu conceito amplo como “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2009, p.14), porém esse conceito vai depender do contexto em que se pretende utilizar esse material. Dentro da multiplicidade dos materiais didáticos, vamos utilizar os livros didáticos do 1º a 4º ano do ensino básico para a nossa pesquisa.

Para o contexto guineense em que a escrita e leitura não fazem parte do cotidiano da maioria das crianças, o livro didático se torna um dos elementos importante no processo de ensino-aprendizagem como um único meio de fonte, de pesquisa e de acesso a escrita e a leitura para os alunos. Utilização de livro didático nas escolas guineenses é diário tendo em conta a falta de acesso a outros tipos de recursos didáticos e a internet. Apesar dos manuais serem indispensável nas salas de aulas, eles não devem exercer a função de substituto dos professores.

[...] o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente.... Os conteúdos e métodos

utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85 apud SANTOS, 2017, p.6).

Desse modo, o livro didático deve ser um guia de apoio pedagógico para o professor, mas que ele não deve apagar a criatividade do professor na busca de outros materiais para o ensino. O bom uso dos manuais auxilia o processo de ensino-aprendizagem, mas tira a autonomia científica do professor e este deve ser adequado à realidade sociocultural em que a criança está inserida - **currículo local**.

Os livros de 1º, 2º, 3º e 4º anos são elaborados pelo Ministério da Educação e são adotados no país inteiro pelas escolas públicas e privadas. O público-alvo destes materiais são crianças de 6 a 9 anos de idade. De acordo com a Guiné-Bissau (2010), as instituições de ensino privado ou cooperativo podem usar os seus próprios planos curriculares ou então os conteúdos programáticos, sob a condição de que “[...] sejam compatíveis com os princípios gerais, as estruturas e objetivos do sistema educativo [...]” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.24) e que sejam aprovados pelo órgão responsável no Ministério da Educação.

Em especial temos a Cooperativa Escolar São José (CESJ), uma instituição privada de renome na Guiné-Bissau que foi fundada em 1987, com apoio da Fundação João XXII de Portugal. Possui três campi e leciona desde a educação pré-escolar (jardim /creche) até ao ensino secundário (12º ano). A CESJ cumpre com a LDB e mediante a escassez dos recursos didáticos e as insuficiências dos manuais do 1º ciclo de ensino Básico ofertados pelo Ministério da Educação, optou por adotar seus materiais adaptados ao currículo aprovado pelos órgãos do Ministério (INDE).

Nesse contexto, o coletivo dos professores do ensino básico dessa instituição com intuito de melhorar o livro didático e qualidade do ensino, acrescentaram algumas páginas e subtraíram outras no manual original que o Estado oferece para a primeira e segunda fase do 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano) adaptando-os aos seus planos curriculares e conteúdos programáticos aprovados pelo INDE.

Apenas os livros da leitura foram alterados, porém os cadernos de exercícios e os livros do professor continuam sendo do Ministério da Educação. Os livros didáticos da CESJ foram aprovados pelo INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação), que é a órgão responsável pela elaboração e distribuição dos manuais do ensino básico e trabalha em parceria com Ministério da Educação. Esses manuais são ofertados em algumas escolas de Bissau e Bafatá.

Os manuais didáticos da língua portuguesa que o CESJ utiliza no 1º ciclo do ensino básico são compostos por:

1º ano: há três livros: o **Periquito Alfa, Língua Portuguesa 1º ano** (combinam a leitura e os exercícios) e **Caderno de Caligrafia**. Os livros têm como intuito introduzir a criança no mundo da leitura e escrita, trazendo apresentação das letras e seus respectivos sons, relação de significado e significante, acompanhado de 86 pequenos textos e os exercícios têm como a finalidade trabalhar a coordenação motora. O livro da Língua Portuguesa, 1º ano tem como os autores: Angélica Mendes Valera, Carolina Tavares Fernandes, Fatumata Ly, Helena da Silva e Sana Djata. O Caderno de Caligrafia e o Periquito Alfa do 1º ano têm como as autoras, Aurora Freitas de Barros, Leontina Semedo Costa e Maria do Carmo Mendes.

2º ano: O de 2º ano é formado por 3 livros que são: **Língua Portuguesa 2º ano, Caderno de exercícios e Livro do professor**. O livro de leitura composto por 89 pequenos textos trazendo assim o som das letras mediante suas posições nas palavras. O caderno de exercício é o livro auxiliar da leitura, contendo exercícios de compreensão do texto, ortografia e estruturas gramaticais. O livro do professor contém pistas de exercícios. O livro da Língua Portuguesa 2º ano tem como os autores: Angélica Mendes Valera, Carolina Tavares Fernandes, Fatumata Ly, Helena da Silva e Sana Djata. Caderno de exercícios e Livro do professor têm como as autoras: Maria do Carmo Mendes, Maria do Carmo Machado, Aurora Freitas de Barros e Valentina Joaquim Machado.

Segundo Guiné-Bissau (2010), nessas duas fases iniciais (1º e 2º ano) tem como objetivo ensino da leitura e escrita de uma forma parcial, trabalhando assim nas crianças suas coordenações motora e artística.

3º ano: O livro 3º ano é composto por uma série de livro intitulado **Nélio**, 2 livros para auxiliar o aluno no campo da comunicação e 1 livro de base e guia para o professor: **Língua Portuguesa 3º ano** (livro de leitura), **Nélio Caderno de exercício** (livro auxiliar da leitura) e o **Livro do professor**. O livro da leitura (Nélio e os amigos) apresentam uma variedade de textos que orientam os alunos no domínio da leitura, contendo textos e uma coletânea de vocabulário dos respectivos textos. O caderno do exercício auxilia o livro de leitura trazendo interpretação dos textos, coesão e coerência, antônimos e sinônimos, verbos e as suas desinências, ajudando assim as crianças no aperfeiçoamento de língua portuguesa. O livro da Língua Portuguesa 3º ano tem como os autores: Angélica Mendes Valera, Carolina Tavares Fernandes, Fatumata Ly, Helena da Silva e Sana Djata. O Caderno de exercício e Livro do professor do 3º ano tem como as autoras, Aida Pereira Barreto Ferreira, Aurora Freitas de Barros e Maria do Carmo Mendes.

4º ano: O manual do 4º ano é formado por 2 livros para os alunos e 1 livro guia para o professor que são: **Língua Portuguesa 4º ano** (livro de leitura), **Histórias dos avôs: Caderno de exercício** e **Livro do professor**. O livro da leitura intitulada a **Língua portuguesa 4º ano** traz menção de alguns contos guineenses transmitidos oralmente de geração a geração. O caderno de exercícios auxilia o livro de leitura seguindo os mesmos objetivos dos anos anteriores que é de inserir a criança na cultura de escrita e leitura e no aperfeiçoamento da língua portuguesa. O livro da Língua Portuguesa 4º ano tem como os autores: Angélica Mendes Valera, Carolina Tavares Fernandes, Fatumata Ly, Helena da Silva e Sana Djata. A História dos avôs: Cadernos de exercícios e Livro do professor do 4º ano têm como as autoras, Maria do Carmo Mendes, Valentina Joaquim Ferreira e Maria do Carmo Machado.

O Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau elabora e financia os livros didáticos do 1º ciclo do ensino básico, porém o professor é responsável pela sua aplicação nas salas de aulas. Daí que há espaço para a inclusão do currículo local, caracterizado por uma pedagogia culturalmente sensível.

Os livros didáticos são indispensáveis nas salas de aulas, porém sozinho não consegue garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem (SAMBÚ 2017; SANTOS 2016) conjecturam a ideia de o livro didático ser muito importante e ressaltam também a importância do professor nesse processo e como a formação

desses professores reflete na aula. O material didático torna-se inútil se o professor não tiver a capacidade de explorar e aplicar durante as aulas afim despertar o interesse dos alunos.

Cotidianamente, vivemos as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais e as sociedades vão se modificando cada vez para acompanhar essas transformações. A Guiné-Bissau como um país não ficou para trás mediante essas transformações. Nessa ótica, os materiais didáticos precisam de ser atuais para se adequar as mudanças de uma determinada sociedade. No entanto os livros de 1º a 4º ano do ensino básico que o Ministério da Educação oferece já são trabalhados há anos nas diversas escolas guineenses. São dos respectivos anos: 1993⁷, 1994⁸, 1999⁹ e 1998¹⁰ e desde a data das suas publicações não sofreram nenhum melhoramento ou alteração por parte do Ministério Nacional da Educação. Apenas são tiradas novas impressões da primeira edição para serem trabalhadas nas escolas públicas e na maioria das escolas privadas.

Um dos pontos importantes nos materiais didáticos é que precisam ser estimulantes, justamente por serem ofertados para as crianças e os aspectos visuais desses livros contam muito no despertar de interesse dos alunos. O que acontece é que nos livros didáticos ofertados nas escolas públicas da Guiné-Bissau, os alunos precisam conservar o livro para ser repassado para os próximos novos ingressos. Esta atitude faz com que a criança não explore com precisão e durabilidade o livro oferecido porque precisa devolver no fim do ano. Os livros a preto e branco não chamam atenção e nem estimulam as crianças.

Todo o material (imagens, receitas, garrafas, recortes de artigos de jornais, folhas, etc.) que é utilizado para fins do processo de ensino-aprendizado é considerado **material didático**. O livro escolar é mais especial ainda porque ele é produzido especialmente para esse fim. O manual escolar precisa ser o guia do processo de ensino-aprendizagem, mas não pode ser único. Daí a criatividade do professor é fundamental para que o ensino seja dinâmico e que vá ao encontro das expectativas dos alunos e da sociedade. Os livros didáticos precisam estar adaptados à realidade da sociedade para facilitar as relações educação-sociedade. O aluno não pode ser 'estrangeira' na sua comunidade. Os conhecimentos devem

⁷ "Periquita Beta, Leitura e escrita: 1º ano". 1ª edição.

⁸ "Viva a Leitura! 2º ano". 1ª edição; sexta impressão.

⁹ "Nélio e os amigos, Leitura 3º ano." 1ª edição.

¹⁰ "Historias dos avós! 4º ano". 1ª edição; quarta impressão. 2004

estar muito próximos das realidades locais para que este aluno saiba valorizar e conservar a sua cultura e proteger o seu meio ambiente. Esses manuais didáticos que são ofertados para os níveis iniciais de ensino conseguem estimular a proficiência dos alunos em língua portuguesa? Esta é uma das questões a ser desenvolvidas no ponto que se segue.

5.2 ANÁLISE CRÍTICA DOS MATERIAIS

A sociedade do século XXI se envolve nos processos de escrita e da leitura o tempo todo. A escrita tem tido maior valor para todas as tratativas da vida em sociedade. Segundo Soares (2004) letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e faça parte da vida do aluno. A Guiné-Bissau enfrenta grandes desafios na questão da **alfabetização** e do **letramento** (SOARES, 2018), embora esta tarefa tenha sido atribuída à escola, O ex-Ministro da Educação Cirilo Djaló (2021), no “II Fórum para definição da Política Nacional de Alfabetização na Bissau”, afirmou que 42% de adultos não sabem ler e nem escrever e 44% das crianças estão fora do sistema escolar. Estes são dados preocupantes num país como o nosso em que é importante avançar na redução do analfabetismo.

Um indivíduo é considerado “alfabetizado” quando consegue produzir um discurso escrito e oral de forma coerente usando a norma-padrão da língua. A alfabetização é também a “[...], aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos” (SOARES, 2018, p.33), e esse processo do sistema alfabético consiste em duas etapas: ensinar a ler e escrever, quer dizer, o som em letra que é a escrita e a letra em som que é a leitura.

É confiada a escola a tarefa de alfabetizar, mas não significa que esse processo aconteça somente nas escolas. Já o letramento acontece em vários ambientes, na igreja, nas TV's, na família e para cada esse espaço existe uso de escrita diferente (SOARES 2018).

Marcuschi (2010) na obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” mostra que a oralidade e a escrita fazem parte do cotidiano, mas uma não depende da outra. O **letramento**, segundo Marcuschi (2010, p.21) é “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita e contextos

informais e para os usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”, diferentemente da **alfabetização** que ocorre na escola mediante o ensino sistematizado, planejado e avaliado. Por isso, o letramento e a alfabetização são fundamentais para a criança porque a nossa sociedade supervaloriza a escrita alfabética que “seria responsável pelo surgimento do raciocínio silogístico, tendo em vista o fato de ela contribuir essencialmente para a descontextualização dos significados que criariam autonomia ao passarem da **cabeça** para o **texto no papel**.” (MARCUSCHI, 2010, p.30, grifos do autor). Quando uma criança é alfabetizada muito cedo tem grandes probabilidades de ser um grande leitor no futuro e ser muito independente na sua aprendizagem. O que acontece na Guiné-Bissau é que, a maioria dos pais matriculam os filhos aos 7 ou 8 anos. As crianças que frequentaram os jardins infantis/creches têm uma grande vantagem em relação a aquelas que não tiveram contato com a escrita/leitura.

O texto como um dos elementos importantes no processo da Alfabetização merece ser planejado numa sequência lógica. O primeiro passo “deve ser a escolha de um texto que desperte o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e cognitivo delas” (SOARES, 2018, p.39). Um dos problemas no processo da alfabetização na Guiné-Bissau é justamente os materiais didáticos. Os materiais didáticos autênticos¹¹ devem ser o ponto de partida e de chegada da alfabetização e do letramento.

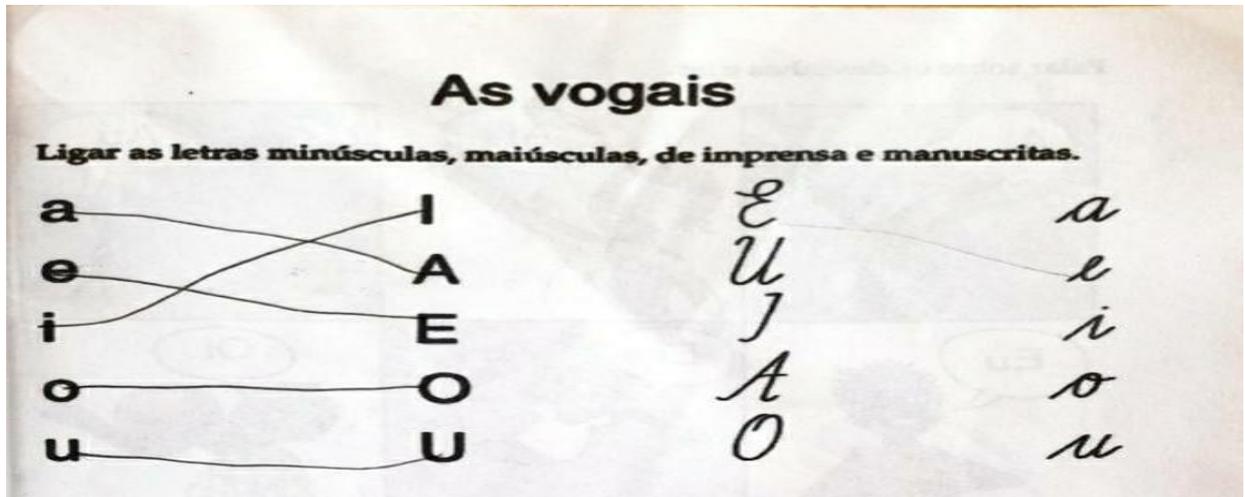
Pesquisar sobre a escrita no ensino primário da Guiné-Bissau é muito importante porque vivemos numa sociedade em que a escrita é valorizada. Entendamos a escrita como o “conjunto de códigos, de símbolos convencionais que permitem representar a língua na modalidade escrita” (WASSE, TIMBANE, 2021, p.241). O livro utilizado no ensino deve ser analisado o tempo todo, afinando as metodologias do ensino.

É lamentável que o livro de ‘língua portuguesa’ não se dedique ao ensino da língua portuguesa. O que se observa (tal como veremos nos gráficos dos dados da pesquisa) é o domínio das atividades de leitura e de escrita e não atividades de

¹¹ Material didático autêntico é todo texto, imagem, instrumento que não foi inventado para o seu uso em sala de aula, porém é trazido para fins do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, o artigo de jornal foi escrito pelo jornalista para ser publicado no jornal ou revista. Quando o professor seleciona e traz esse artigo (texto) para uso na aula de português, por exemplo, estamos diante de um documento autêntico.

língua. Iniciemos observando a figura 2. Ela ilustra as vogais que apresentam as letras maiúsculas, minúsculas, cursivas e de forma.

Figura 2 - As vogais



Fonte: Língua Portuguesa, 1º ano (p.3)

Na análise da atividade se constata que para uma criança de 6 anos de idade (que ingressa na escola), esse conteúdo nos primeiros dias de aulas é muito difícil. Aqui nesta atividade devemos ensinar a letra “A” e não os tipos gráficos (como as da figura 4 mais adiante). A preocupação do professor poderia ser a de ensinar o que é este traço (A) e qual o valor que tem perante a leitura. Esta seria o ponto de partida. O cursivo é um detalhe e é uma arte. De acordo com Namone e Timbane,

A Guiné-Bissau é um dos países africanos com altas taxas de analfabetismo especialmente nas zonas suburbanas e rurais. O grande problema é o ensino da língua portuguesa porque grande maioria dos alunos, principalmente das zonas rurais nascem e crescem sem ter contato nenhum com o português. O contato com o português inicia na 1ª série de ensino com 7 anos, atitude que dificulta a aprendizagem [...] (NAMONE, TIMBANE, 2018, p.15).

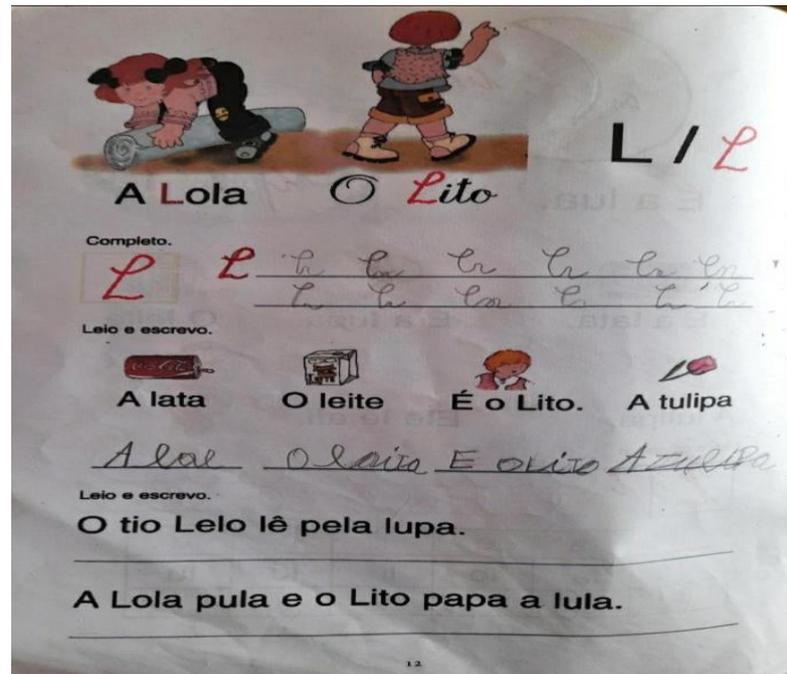
A heterogeneidade é grande, pois existe pouquíssimos alunos que frequentaram a creche antes de entrar na escola e a maioria dos alunos ouvem as primeiras palavras em língua portuguesa aos 6 anos quando ingressam na escola. Acrescentamos a esta problemática a questão da origem das crianças, pois as influências das línguas africanas interferem na aprendizagem. Sendo assim, o desafio do professor de língua portuguesa é muito grande.

Desse modo, a criança nasce apreendendo a língua materna (que muitas vezes é o crioulo ou uma língua bantu) e só depois (aos 6 anos) ingressa na escola para aprender português. É uma realidade social em que muitas das vezes, a escrita e a leitura não estão presentes no local onde a criança vive. A pobreza não permite que os alunos frequentem a creche antes de entrar no ensino primário e a família nem possui possibilidades financeiras para comprar livros para que o aluno aprenda em casa. Outro problema se prende no fato de que alguns pais não estão alfabetizados e estão impossibilitados de alfabetizar/letrar a criança.

Os materiais didáticos da 1º e 2º anos não têm nada a ver com a realidade social dessas crianças porque os conteúdos apresentados são de uma língua que não faz parte do cotidiano das crianças e isso acaba afetando a proficiência. O ensino da escrita deve acontecer de uma forma gradativa porque não escrevemos o que falamos, a escrita é uma invenção, ou seja, ela é artificial (CAGLIARI, 2009; BAGNO, 1999). A figura 1 mostra um exercício da página 3, do livro “Língua portuguesa 1º ano”. O livro reforça a ideia de que a escrita não representa a fala, porque um som recebe um ou vários códigos, a depender da ortografia. Neste exercício é muita informação para quem está tendo contato com a escrita pela primeira vez. A criança já entra na escola sendo ensinada as letras cursiva, maiúscula, minúscula e de forma. Averiguamos que o melhor seria que o aluno aprendesse uma forma de letra de cada vez em diferente contexto e não de uma única vez para facilitar melhor a compreensão, visibilidade e contorno das letras.

Seria importante que os alunos aprendessem a língua portuguesa antes de escrever. Sabemos que a escrita é mais recente que a fala. As atividades propostas no exercício da figura 2 não tem nada a ver com a língua portuguesa, mas sim com a escrita que é uma das modalidades da língua. A figura 3, a seguir, também não desenvolve nenhuma atividade de língua, mas sim desenvolve atividades da modalidade escrita. Destacaremos nas figuras 3 e 5, a consequência do ensino das letras cursiva, de forma, maiúscula e minúscula de uma única vez. cremos que a escrita é uma arte. É possível saber “copiar” sem saber ler. O importante é que o aluno saiba identificar e atribuir o devido valor da letra isoladamente, na sílaba e na frase.

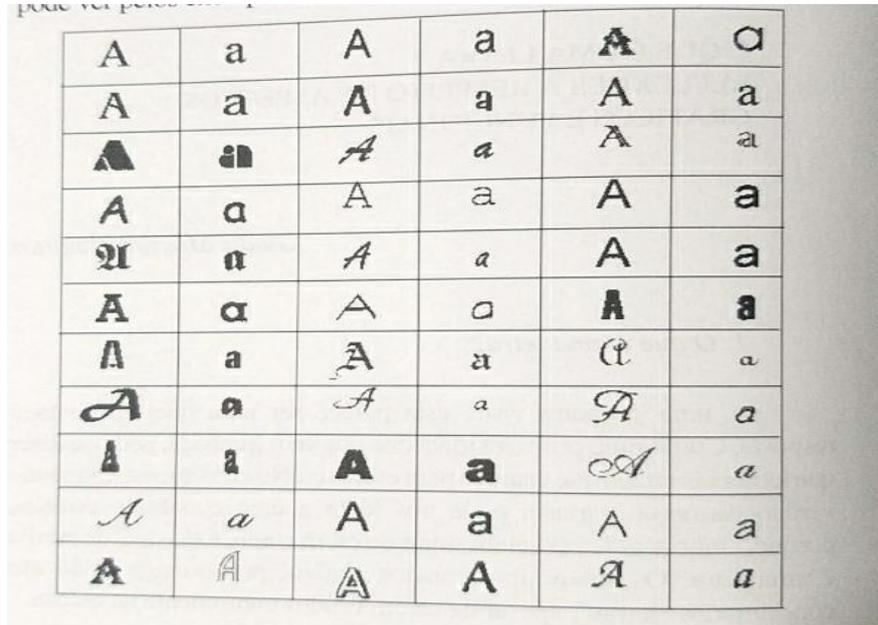
Figura 3 - Exercícios da leitura e da escrita



Fonte: Língua Portuguesa de 1ºano, p.12

A aprendizagem de uma letra como “L” é complexa tal como se observa na atividade da figura 3. O “L” (da letra cursiva) se parece com “e” o que provocou a confusão na escrita do aluno. O aluno escreveu “A eae” (a lata), “O eaita” (o leite), “A tueipa” (a tulipa). Este erro pode ser superado ao longo do tempo devido a repetições que o aluno pode fazer. Observa-se que mesmo na repetição da “L” maiúscula cursiva, o aluno demonstrou a falta de visibilidade para a cópia dessa letra. Para as restantes frases (O tio Lelo lê pela lupa; A Lola pula e o Lito papa a lula), o aluno pode cometer os erros acima mencionados, visto que não entendeu como fazer o contorno da letra “L” maiúsculo cursivo. A sugestão é de que poderia se trabalhar com a letra de forma numa fase inicial, para depois o aluno refletir sobre a diversidade gráfica das letras. Não interessa conhecer a variedade gráfica tal como ilustra o quadro de Massini-Cagliari (2008, p.34).

Figura 4 - Tipos de caractere da letra "A"

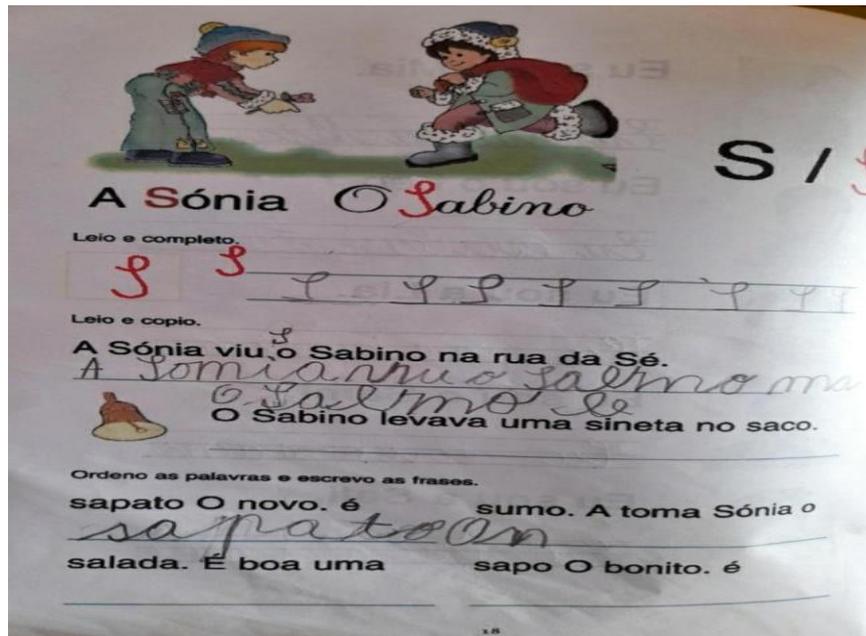


Fonte: Massini-Cagliari (2008, p.34).

Para que o aluno saiba as relações entre a grafia e o som é necessário que o professor explique as categorias principais. De acordo Massini-Cagliari (2008), o professor deve ter em conta a categoria gráfica que corresponde ao desenho, ao traçado e a categoria funcional, que corresponde ao valor atribuído a cada letra, a cada sílaba, a cada palavra, a cada frase. A categoria funcional estabelece as relações entre as letras e o som estabelecidos pela ortografia.

As dificuldades da aprendizagem da escrita passam necessariamente do conhecimento da categorização gráfica e funcional, havendo necessidade de ensinar as letras de forma, deixando para que o aluno descubra no futuro as diversidades gráficas da escrita do alfabeto. A ortografia orienta as regras da escrita correta, isto é, aquilo que cada letra poderá constituir o som, por exemplo: o "x" não é apenas /x/ mas, também é /z/ (exame), /s/ (auxiliar) ou /ks/ (taxi). Então o professor deve concentrar as suas atenções nas categorias porque "as relações entre letras e sons são diferentes entre as relações de sons e letras, devido ao fato de uma palavra poder ser pronunciada em diferentes maneiras e de ter escrita por meio de uma única forma congelada, estabelecida pela ortografia" (MASSINI-CAGLIARI, 2008, p.38).

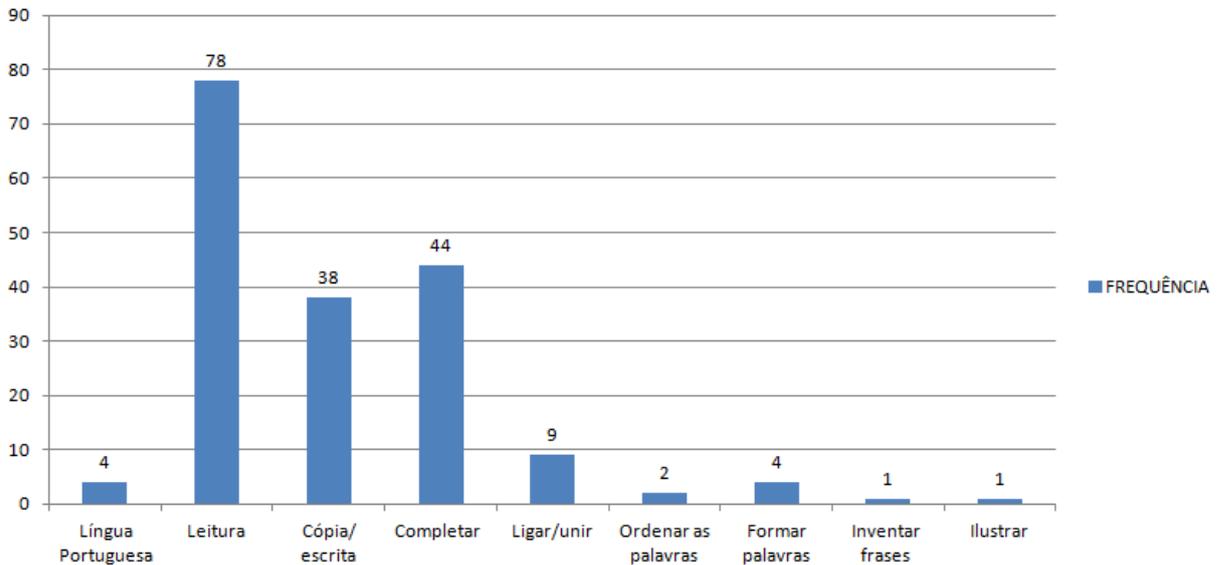
Figura 5 - Exemplo do ensino da escrita e da leitura



Fonte: Livro “Língua Portuguesa” do 1ºano, p.18.

Este exercício tem como função o desenvolvimento das atividades da escrita e da leitura, tal como o comando do exercício apresenta: “leio e completo”; “leio e copio” e “ordeno as palavras e escrevo as frases”. Está claro que esta atividade faz com que o aluno aprenda a escrever e a ler apenas. Ambas as atividades não são de língua portuguesa. Aqui será desenvolvida a habilidade da caligrafia (escrita) e da pronúncia (leitura). Pronunciar está ligado a fala. A fala varia de acordo com a variedade e não existe um acordo nela. As figuras 3 e 5 das páginas 12 e 18 do livro reforçam a ideia de que o ensino da escrita não deve ser forçoso, deve ser ensinado pouco a pouco para que a criança possa assimilar melhor o conteúdo. Vejamos nessa atividade que criança tentou resolver os exercícios propostos e não conseguiu acertar completamente. A principal causa é motivada pela obrigatoriedade do uso da escrita cursiva e de ‘máquina’. Cada capítulo do livro, introduz uma letra, mas a leitura é a que mais predomina. Fizemos a contagem das atividades propostas pelo livro e identificamos que há um desequilíbrio entre as atividades, tal como se pode ver no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Frequência de atividades no 1º ano
LIVRO DO 1º ANO



Fonte: Dados da pesquisa

Do gráfico se observa que a prioridade em todo livro é da leitura, da cópia e de completar frases. O livro do primeiro ano prioriza essas atividades deixando de lado o ensino do português que é o mais importante nesta fase, porque o português é segunda ou terceira língua da criança. O manual escolar induz a valorização da leitura e da escrita. Se o professor não fica atento a esta questão chegará ao fim do ano com alunos que apenas sabem copiar e ler, mas que não dominam a língua portuguesa.

No campo dos estudos da alfabetização há controvérsias com relação ao aspecto da relação entre conceitos e sequências de sons da fala. A figura 6 ilustra essa controvérsia. Estudos de Lemle (2009) mostra que há dois extremos com relação a esta questão: **1º grupo** de pesquisadores que acham que se deve ensinar apenas as palavras existentes da comunidade do aluno; **2º grupo** defende que “pode ser bom aprender palavras novas e brincar com sons desprovidos de sentido, pois isso ajuda o aprendiz a compreender a ideia de que as letras representam os sons da fala, e não diretamente o sentido (LEMLE, 2009, p.12).

O professor precisa ter o cuidado de orientar bem os seus alunos para este tipo de atividade, porque a leitura é a mais importante e não a imagem. Na figura 6, o aluno deve prestar atenção à leitura e não na imagem. Se por acaso, o aluno prestar atenção a imagem poderá ler “cajueiro” (ao invés de “árvore”) ou

poderá ler “água” (ao invés de “barco”) induzindo-o ao erro. Outro problema grave é o fato de que alguns alunos podem confundir a imagem com “navio”. Existe uma diferença entre “navio”¹² e “barco”¹³. O que vemos na imagem é um “navio”. O professor deve ter a honestidade de informar ao aluno que pode ser “navio” e que as duas possibilidades são válidas. O professor pode aproveitar a imagem para explorar os conhecimentos dos alunos sobre essa temática.

Figura 6 - Sequência “ar”



Fonte: Livro do 2º ano “Língua Portuguesa” (p.3)

Esse tipo de conteúdo é muito importante nas fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita e ajuda na consolidação da relação entre as palavras **árvore**, **barco** e **garfo** com os seus significados e significantes e depois a consciência silábica dessas palavras mostrando para a criança com quantas sílabas cada palavra possui. Com essas atividades propostas nos manuais ajudam as crianças a ter a consciência de que existe a possibilidade de separar as palavras ou isolar sons dentro das sílabas.

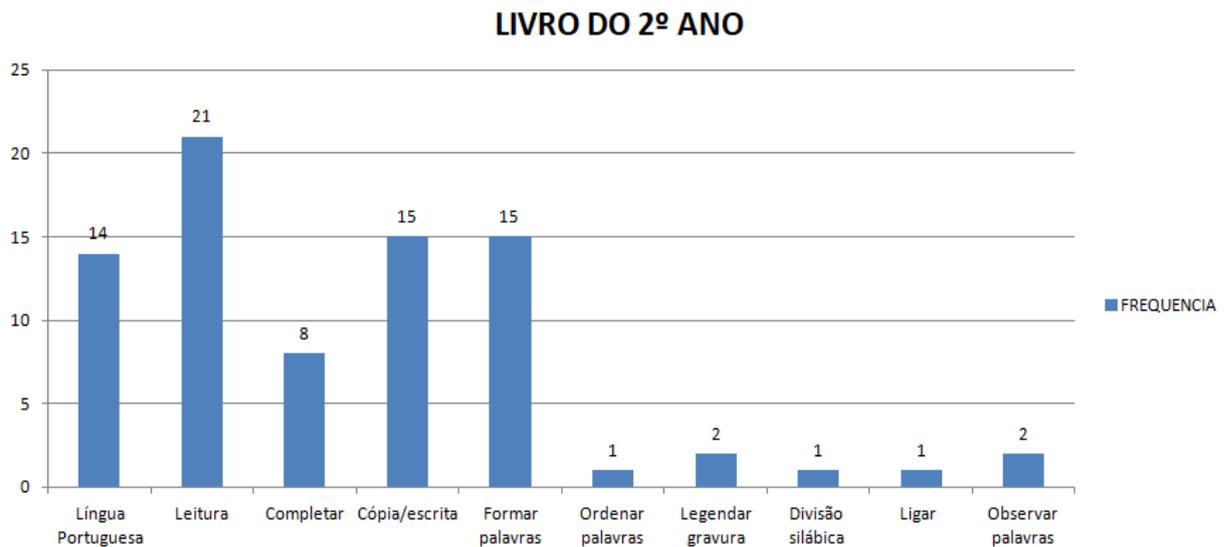
As orientações das atividades neste livro por vezes não são claras como se pode observar na figura 6. Para um aluno de 6 anos fica difícil compreender as

¹² **Navio:** uma embarcação de alta tonelagem, que possui casco metálico ou couraça de aço, ditado de motor com alta potência como um cruzador, submarino, transatlântico.

¹³ **Barco:** Embarcação coberta ou não, construída de forma simples, com uso de motor ou à vela ou a remo munida de equipamentos necessários à segurança da navegação.

orientações da atividade. Mesmo o professor pode ter dificuldade na explicação desta atividade, porque a orientação pede para que o aluno “prepare novas palavras do texto”, mas não explica com clareza quais as características destas palavras e de qual texto está falando. Para a clareza da pergunta poderia formular a pergunta da seguinte forma: “procure palavras no texto que tem a sequência **ar**”. Há muitas atividades num só exercício fato que pode complicar o aluno. Por exemplo, na figura 6 se propõe quatro atividades num mesmo exercício: “preparar novas palavras no texto” “ler as palavras” “explicar as palavras” e “formar frases”. O gráfico 2 mostra a frequência dos itens no livro escolar do 2º ano. Nele se observa um aumento de atividades de português se compararmos com o livro do 1º ano. Mas mesmo assim, as atividades de leitura e escrita são as que mais dominam.

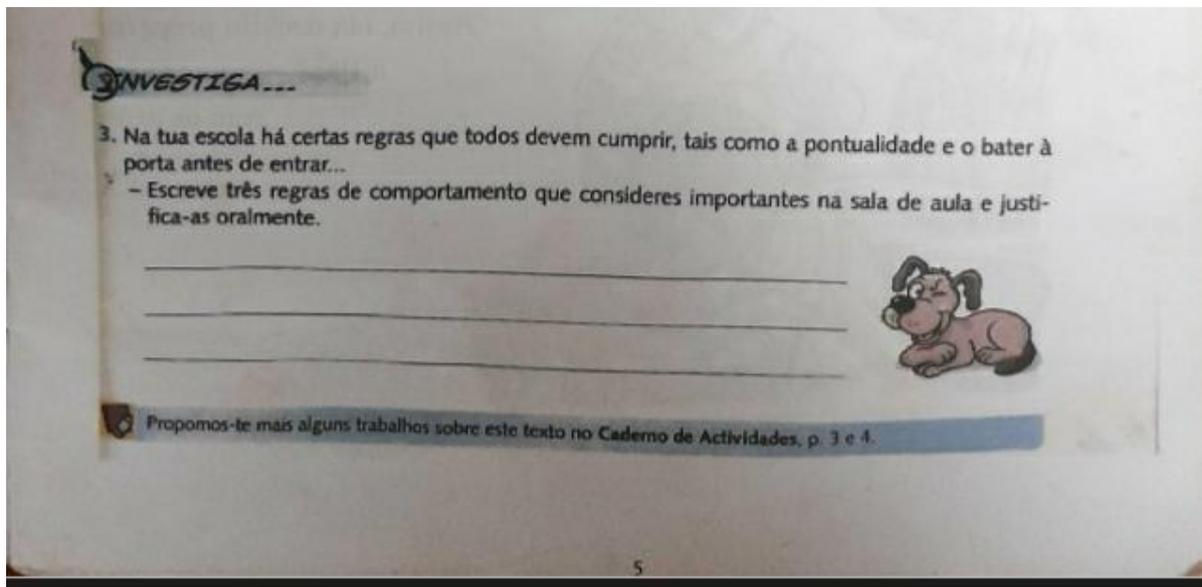
Gráfico 2 - Frequência de atividades no 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa

Os livros da leitura de do 3º e 4º anos, não são muito diferentes dos livros do 1º e 2º ano, isto é, o ensino é baseado mais nas leituras, cópias e interpretação dos textos. Vamos dar enfoque aos exercícios de prática da oralidade. Estes sim, são exercícios de língua portuguesa. A criação de frases, a redação de diferentes gêneros textuais está no âmbito dos estudos e prática da língua. Esta atividade proposta na figura 7 permite que ao aluno pense e ensaie a construção do seu próprio discurso bem como a prática da escrita.

Figura 7 - Exercício de prática de oralidade



Fonte: Livro da Língua portuguesa 3º ano, p.5.

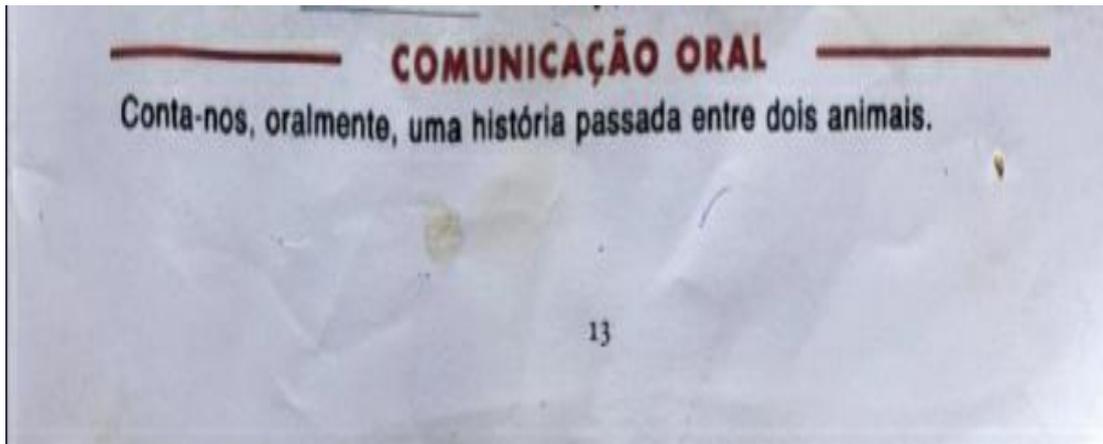
A prática da oralidade é uma das tarefas importantes no ensino de uma língua. A figura 7 nos mostra o uso da escrita e da fala, embora são modalidades diferentes, mas, por um lado se complementam. Tanto a escrita como a oralidade são importantes na aula de português e visam o desenvolvimento das quatro competências: a) a comunicação oral; b) a comunicação escrita; c) a expressão oral; d) a expressão escrita. Esse tipo de exercício permite a união da teoria e da prática.

Infelizmente os manuais escolares não respeitam usos reais da língua e Nobrega (2015) conjectura que:

Do ponto de vista dos usos, a fala acha-se mais presente que a escrita em nossas atividades, apesar de a escrita receber maior avaliação social. É importante destacar que esse valor não se sustenta em parâmetros linguísticos, mas em uma postura ideológica: não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita (NÓBREGA, 2015, p.201).

A escrita tem uma grande avaliação social, ou seja, a escrita se sobrepõe a fala. A nossa sociedade continua falando mais a maior parte do tempo do que escrever. Falamos a nossa língua materna muito antes de apreendemos a modalidade escrita da língua. A figura 8 é uma atividade extraída do livro do 4º ano. Ela mostra uma atividade ligada a oralidade: “conta-nos, oralmente, uma história passada entre dois animais”.

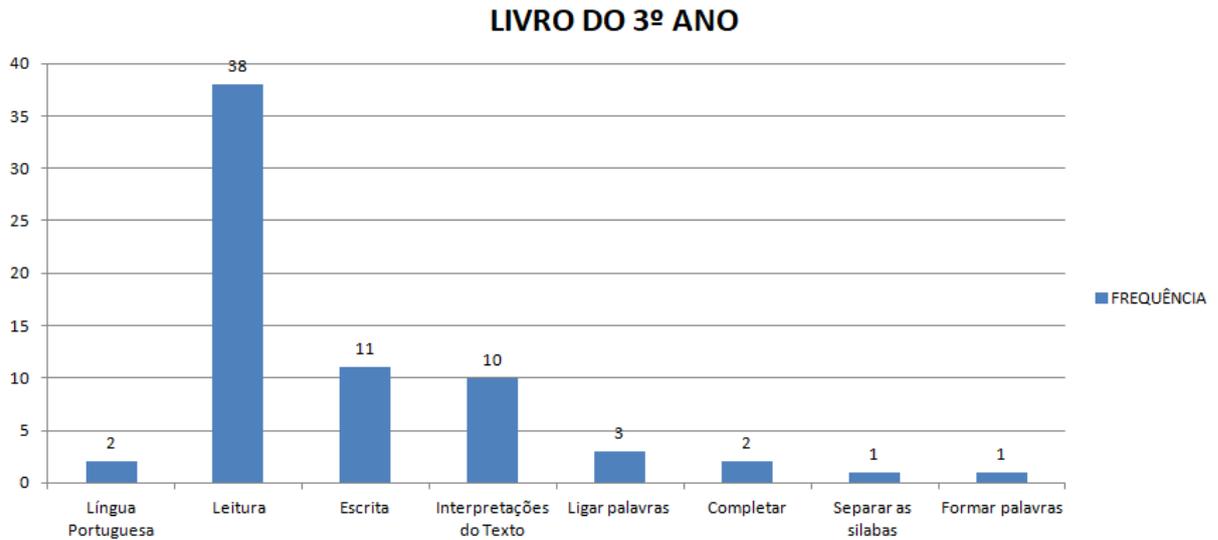
Figura 8 - Exercício da comunicação oral



Fonte: Língua Portuguesa 4º ano, p.13.

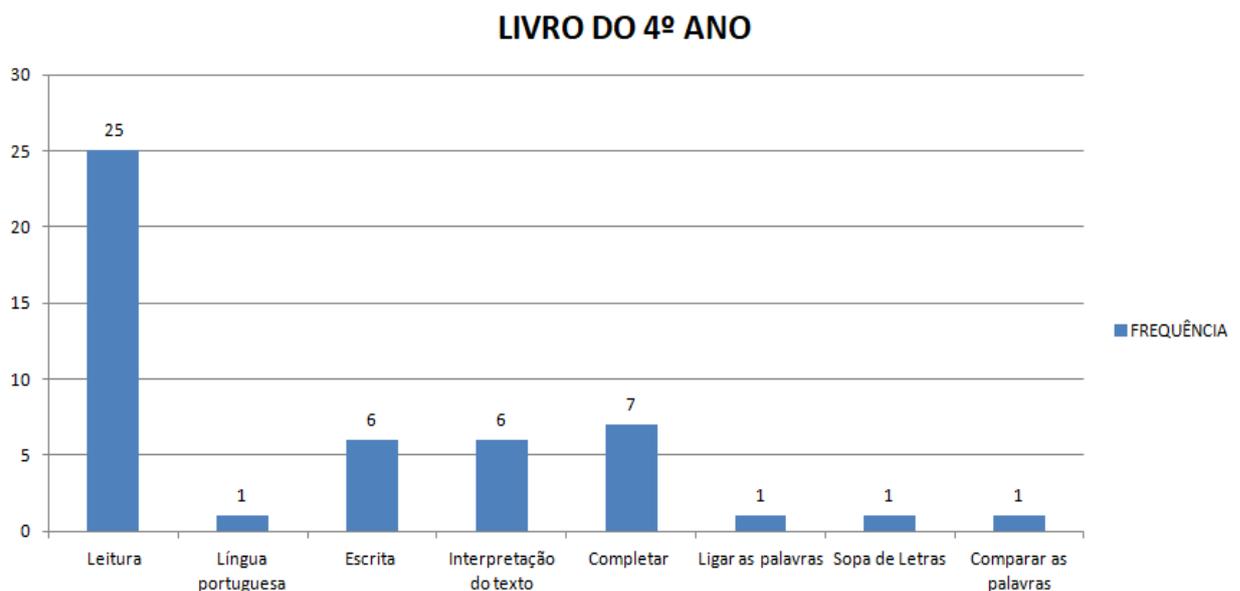
Observando o comando da atividade, é possível que o aluno conte a história do “caçador e do pescador”. Essa história é provável que apareça nos alunos. É legítimo. Mas na subjetividade da pergunta entendemos que o manual não se refere a qualquer animal, mas sim animais selvagens, mas isso não ficou claro no comando. Daí que chamamos atenção para que o professor planeje bem as aulas por forma a que possa dar instruções exatas aos alunos. Consideramos positivos esses dois exercícios do 3º e 4º ano, porque exploram a oralidade do aluno e fazem com que o aluno pratique efetivamente a língua. Aprender uma língua é saber adequá-la aos contextos de comunicação, aos gêneros adequados. O correto é que os manuais didáticos devem propor mais exercícios (orais e escritos) para que o aluno tenha a oportunidade de dialogar e exercitar o uso da língua, especialmente uso da língua em contexto real.

Os gráficos 3 e 4 ilustram as frequências das atividades nos livros de 3º e 4º anos.

Gráfico 3 - Frequência de atividades no 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Do gráfico se reforçam os argumentos apresentados nos gráficos 1 e 2 em que a escrita se valorizou mais que a oralidade. Ler é reproduzir o que foi codificado. Não adiciona nada no leitor. É mesma coisa quando se escuta alguém falando. O ouvinte não elabora nenhuma frase. Apenas escuta. O gráfico 4 nos leva a concluir que todos os manuais escolares pesquisados dedicam a maior parte do tempo com a leitura do que na realização de atividades da prática da língua.

Gráfico 4 - Frequência de atividades no 4º ano

Fonte: Dados da pesquisa

É importante destacar que o ensino da língua portuguesa não depende da escrita. A escrita é uma outra modalidade e não representa a fala. Tanto a escrita quanto a fala representam a língua. O alvo do ensino de português nas escolas deveria ser a língua. O ensino da língua portuguesa deve se centrar nas formas de uso, modos e estilos de como utilizamos essa língua em certos contextos.

5.3 PROPOSTA METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA LÍNGUA PORTUGUESA

O professor precisa saber que no processo ensino-aprendizagem deve ser explorado todos os campos, tanto da língua escrita como da língua falada. Não são todas as crianças que têm a coordenação motora, num universo de 32 a 40 alunos na sala e não são todas que estiveram envolvidos nos processos da escrita antes de ingressar no ensino básico. Devido à falta de meios, muitas crianças não vão para o jardim/creche e entram diretamente para o 1º ano.

Segundo a Lemle (2009), os professores podem ajudar as outras crianças que não frequentaram as creches a ter um conhecimento igual às outras que frequentaram, ajudando a despertar as habilidades para a alfabetização através das escolhas de texto que fazem parte da realidade social da criança (canções que contém repetições silábicas e técnicas de escrita). É preciso ensinar a criança a codificar e decodificar não a cópia e repetição do que já está escrito como nos vimos nos manuais analisados. É preciso ensinar o valor que cada letra tem isoladamente, dentro da sílaba, dentro da palavra e depois dentro da frase. Para apreender a escrita criança precisa conhecer sentenças e sistema de escrita, Lemle (2009), fundamenta que:

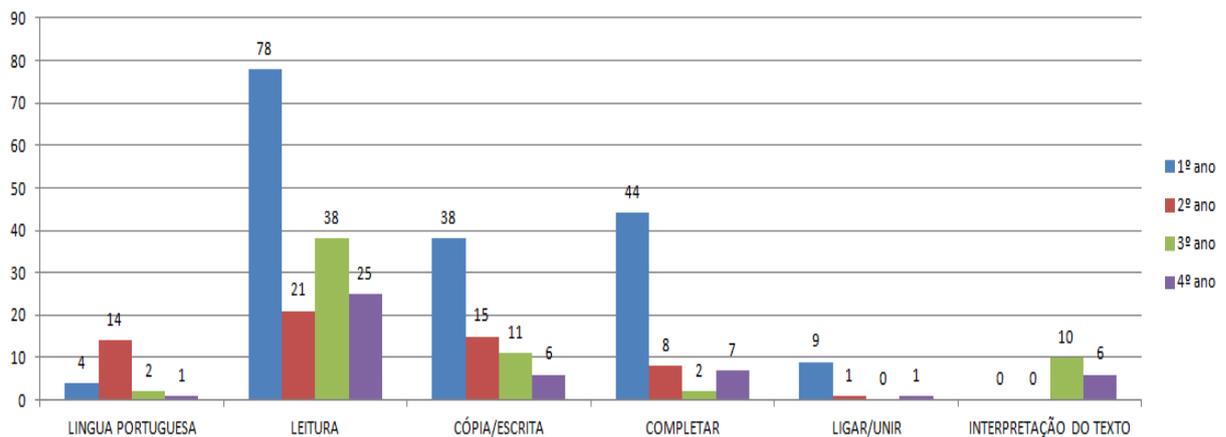
[...] logo no início do trabalho da alfabetização é a compreensão da organização espacial da página, em nosso sistema de escrita: a ideia de que a ordem significativa das letras é de esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página. Note que isso precisa ser ensinado, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia (LEMLE, 2009, p.8).

O professor precisa trabalhar a consciência da palavra nos alunos, só conhecendo bem como cada palavra é composta é que vai poder escrevê-lo. Na

perspectiva da professora Magda Soares a consciência fonológica é “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus seguimentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (SOARES, 2018, p.77). Então para uma boa alfabetização o professor precisa explorar, ou melhor, despertar a consciência fonológica nas crianças porque é um dos mais importantes requisitos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Vejamos o gráfico 5. Nele se observa o resumo de tudo quanto acontece nos manuais escolares aqui estudados.

Os manuais de 1º a 4º ano que serviram de objeto de estudo nesta pesquisa nos mostra como a leitura tem mais privilégio. Quer dizer, a criança sai de casa, vai à escola só para ler. Seria importante que a elaboração de manuais equilibrasse a quantidade de exercícios por forma a que as quatro competências aqui citadas fossem atingidas. No 1º e 2º anos não há interpretação de textos porque os textos apresentados ainda são palavras ou frases. Não há textos longos, mas também poderia se propor textos curtos para que a criança cresça conhecendo a noção de texto. Um cartaz com a palavra “Silêncio” é um texto. Um cartaz com as palavras “proibido fumar” é um texto e pode ser trazido para que o aluno aprenda a palavra, a frase e o texto.

Gráfico 5 - Frequência de atividades de 1º ao 4º ano



Fonte: Dados da pesquisa

As aulas do ensino da escrita não podem ser confundidas com as aulas da língua portuguesa e os professores devem saber separar esses dois aspectos. Os Professores devem saber distinguir uma atividade da escrita e uma atividade do ensino da leitura, visto que, há uma diferença bem grande entre a língua falada e

língua escrita, elas são duas modalidades bem distintas e seguem um processo bem diferente quanto ao ensino-aprendizagem. Não se pode distanciar das palavras de Soares (2004, p.16) quando explica que a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico. De acordo com a autora, é importante que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento desenvolvendo-se as habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Guiné-Bissau passou por várias facetas da educação, antes da chegada dos europeus a educação se que se dava naquele pequeno país era de cunho oral. As transmissões de saberes eram feitas de mais velho aos mais novos através da oralidade e ritos de iniciação, uma prática que prevalece até aos dias atuais (NAMONE, 2014). Com a chegada dos europeus a educação passou a ter outra perspectiva, já não era mais pela oralidade (escola tradicional), mas transmitido num lugar denominado escola com figura do professor, modelo que é exercido até os dias atuais (escola moderna).

A língua portuguesa instituída pelos colonos ficou como herança colonial e é adotada como a língua oficial, a língua ensinada nas escolas guineenses. Com isso pretendemos afirmar que o português falado na Guiné-Bissau não é da Europa. Apenas tem origem europeia, mas ela ganhou outros significados e formas próprias do território guineense e influenciado pelas culturas e línguas éticas.

Da pesquisa concluímos que o insucesso escolar se deve ao fato de a língua portuguesa não ser tão conhecida e falada entre os povos da Guiné-Bissau, visto que, por ser um país multicultural, ali se encontra vários grupos étnicos, com suas línguas e costumes. Fato que resulta na variação do português falado ali, o que não bem aceito entre os guineenses que tendem a pronunciar mais para que os seus sotaques sejam bem parecidos com de Portugal (SILVA; SAMPA, 2017). Diante disso, surge o preconceito linguístico que é muito evidente no espaço público.

Mediante as análises dos materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa e leituras bibliográficas sobre o tema, concluímos que os manuais precisam de melhoria para poder oferecer um ensino **real** da língua portuguesa. Os livros induzem as crianças a fazer cópias e mais cópias, ou seja, se preocupa muito mais em exercícios da gramática, leituras, caligrafia, quer dizer, há preocupação com a modalidade escrita da língua.

Não são desenvolvidas atividades que possam trabalhar a comunicação oral nas crianças. O que é muito lamentável, porque nessas fases iniciais (1º aos 4º anos), são fases decisórias para o sucesso nos níveis seguintes. Esse saber é o alicerce para que o aluno desenvolva as suas habilidades em língua portuguesa. O fracasso nesses níveis afetará significativamente o aluno no seu percurso acadêmico.

É necessário pensar com urgência de que modo o ensino da língua portuguesa deve ser ensinado nas fases iniciais nas escolas guineenses, assim como a elaboração dos materiais didáticos. Sabemos dos problemas políticos que a Guiné-Bissau enfrenta e vem enfrentando durante esses anos, o que vem afetando significativamente o sistema educativo e os programas educativos.

Há troca constante de ministros de educação e derrubes dos governos na Guiné-Bissau e isso contribui para a fraqueza da eficiência do sistema educativo e dos programas educacionais. Então, o nosso intuito não é desmerecer esforços e trabalhos que estão sendo feitas nas áreas da alfabetização e ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, pelo contrário contribuir para melhoria de materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa e na erradicação de formação dos alunos passivos, tímidos e sem senso crítico mediante os desafios da sociedade.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Fotografias como estratégia metodológica: perscrutando formas de tratamento pronominais brasileiras, moçambicanas e angolanas. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 132-148, jan. /jun. 2015.
- BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.
- BARBOSA, Gabriela; BIZARRO, Rosa. Educação para todos na Guiné-Bissau: que princípios metodológicos-didáticos para a aula de língua portuguesa? In: **COOPEDU Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação**. 2011. p. 111-120.
- BARRETO, Aída Pereira. **Caderno de exercício**. Editora Escolar. Dakar, 1997.
- BARRETO, Augusto. O fraco desempenho dos estudantes no ensino superior na Guiné-Bissau: A herança do ensino básico. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, v. 7, n. 2, p. 18-28, 2014.
- BARROS, Aurora Freitas et al. **Caderno de Caligrafia**. Editora Escolar. 1993.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas - SP, v. 2, n. 1, p. 51-69, 2009.
- DA SILVA, Ciro Lopes; SAMPA, Pascoal Jorge. A Língua Portuguesa na Guiné-Bissau: Influência do Crioulo e a Identidade Cultural no Português. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 31, p. 231-247, 2017.
- DIOP, Cheick Anta. **The african origin of civilization**. New York: Lawrence Hill & Company, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 719f. 2005. (Tese Doutorado) Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.
- GAMBÔA, Cecília Monteiro Fernandes. **A reforma educativa e o currículo para o ensino secundário, em Cabo Verde (1990/2005)**, 107f. 2008. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GUINÉ-BISSAU. **Leis de bases de Sistema Educativo**. Bissau: MEC, 2010.

HÂMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p.167-212.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des) Caminhos do Sistema de Ensino Guineense: avanços, recuos e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

MENDES, Maria do Carmo et al. **Histórias dos avôs: Caderno de exercício**. Editora Escolar. Dakar, 1996.

MENDES, Maria do Carmo et al. **Livro do Professor: Viva a Leitura**. Editora Escolar. Dakar, 1996.

MENDES, Maria do Carmo et al. **Viva a Leitura: Caderno de exercício**. Editora Escolar. Dakar, 1998.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. 2014. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.

NÓBREGA, Maria José. Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 5, n. 2, 2016.

SAMBU, Maimuna. **Análise do manual didático "Periquito Beta" da Guiné-Bissau: uma reflexão na perspectiva de Português Língua Segunda**. 75f., 2017. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

SANTOS, Wéllia Pimentel. Material didático e ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Desempenho**, [S. l.], n. 26, p.1-16, 2017.

SEMEDO, Maria Odete Da Costa. O conceito da educação na Guiné-Bissau: perspectiva. Revista guineense de Educação e Cultura. **O Estado da Educação na Guiné-Bissau**. Ver. La Salete Coelho (FEC). Dez. 2010.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2002.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. (E) quando a universidade é o campo? notas de pesquisa sobre ingresso e permanência de estudantes indígenas na universidade. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista. v.6, n.2, p.324-339, dez.2017.

TIMBANE, Alexandre António; NAMONE, Dabana. Tensão entre escrita e oralidade no ensino-aprendizagem do português na etnia Balanta Brassá (Tombali) da Guiné-Bissau. **Revista (Entre Parênteses)**, v. 7, n. 1, s.p. 2018.

VARELA, Angélica Mendes et al. **Língua Portuguesa 1º ano**. INDE. Bissau, s.d.

WASSE, Hercínia Chena Azarias; TIMBANE, Alexandre António. A evolução histórica da ortografia do português em jornais brasileiros do século XIX. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio (Org.). **O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**. São Paulo: Opção, 2021, p. 240-260.