



UNILAB
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA-UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADE E LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

IMELSON NTCHALA CÁ

ENTRE O REAL E O IDEAL: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE O
MATERIAL DIDÁTICO E AS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

REDENÇÃO – CE

2017

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA-UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADE E LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

IMELSON NTCHALA CÁ

“ENTRE O REAL E O IDEAL: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE O
MATERIAL DIDÁTICO E AS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ- BISSAU”.

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, como requisito necessário para a obtenção do título de licenciado em Letras - Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio

REDENÇÃO – CE

2017

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Primeiro Examinador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Segunda Examinadora: Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

LISTA DE ABREVIACOES

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

PLNM- Português língua não materna

L1/LM- Língua Primeira ou Língua Materna

L2- Língua segunda / Segunda língua

LE- Língua estrangeira

LO- Língua Oficial

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos

Gráfico 1- A primeira língua do informante.

Gráfico 2-Local onde o informante aprendeu o português.

Gráfico 3-Idade com que o informante aprendeu o português.

Gráfico 4-Sobre a língua pela qual os familiares se comunicam com o informante.

Gráfico 5-A língua que o informante fala com maior frequência.

Gráfico 6-Quantidade de línguas faladas pelo informante.

Gráfico 7-As línguas faladas pelo informante.

Gráfico 8-Sobre membro da família do informante que fala o português.

Gráfico 9-Sobre as aulas de conversação.

Gráfico10- A respeito das aulas destinadas ao estudo da pronúncia, produção ou percepção dos sons em português.

DEDICATÓRIA

Dedico de modo especial a minha querida irmã Nanda Nanque (*in memoriam*). Igualmente dedico àqueles que são tudo o que eu sou, meu pai, Ntchala Cá e a minha mãe Otinta Nanque. Estendo minha dedicatória ao meu querido irmão falecido Amadeu Nanque, com quem caminhava junto para escola.

AGRADECIMENTOS

Gratidão deve constituir o centro das nossas ações, quando tanto recebemos de graça a graça de Deus, das pessoas que nos amparam, edificam pontes e caminhos, para que neles possamos andar em busca das nossas realizações pessoais e coletivas, sem atolar.

Apreciaria rememorar, em primeira posição, a Deus, pelo dom da vida, saúde, e pelo ensejo. Gratular os meus pais, nomeadamente Ntchala Cá e Otinta Nanque e dizer que vocês podem não ser tudo o que eu tenho, todavia são tudo o que eu sou, pois o ter não é o essencial, não é virtude, o ter não define o caráter, e não revitaliza. O ser é que define o caráter, molda a personalidade, garante plenas virtudes e nos direciona aos horizontes plausíveis.

Consciente sou que jamais posso vos retribuir pela nobilíssima causa da vossa missão, entretanto quero apenas vos compensar e vos limpar o suor que nas horas aflitas tinham que labutar para me erguer e me fazer ser o que sou e que ainda não sou, e que hei de ser. Sou e serei penhorado pelos conselhos, educação, e pelos mais valiosos ensinamentos que levarei por toda minha vida, pois a vossa infinita sabedoria vos moveu a gerarem filhos e os indicarem os caminhos da vida. Pela confiança e amor incondicional, agradeço.

Agradecer, igualmente, aos meus irmãos e irmãs, falecida Nanda Nanque, agradeço pelos ensinamentos, embora tenha vivido pouco tempo comigo, mas foram valiosos. Aceite estes meus profundos merecidos agradecimentos, onde quer que esteja, pois mais vale pouco tempo bem aproveitado do que muito tempo não aproveitado.

Ao Casimiro, agradeço pela confiança, toda ajuda prestada, foi, é e sempre será valiosa a sua contribuição na minha formação. Agradeço Matcho Nanque, Perdigão Nanque, Armando Ntchala Cá (Dada), Ernesto Ntchala Cá e Ricardo Aguielo Aquixinco Gomes Cá. Vocês me inspiram e me dão sempre motivos para seguir em frente, os meus profundos agradecimentos pelos ensinamentos, conselhos e ajudas prestadas. Igualmente, quero estender os meus agradecimentos aos meus primos e primas, sobrinhos e sobrinhas. Aos primos e primas, Danilson Soares, Calina Soares, Fidel Cá, sobrinhas, Elizabete Semedo, Ntai Semedo, Carlota Semedo, Sami Có, Raquiel Matcho Nanque e aos demais.

Agradecer a minha namorada, Pety Mama Gomes, pelo apoio e por compreender a minha ausência durante a elaboração desse trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio, pelas sábias correções, ensinamentos e pelo estilo de vida. O seu perfil profissional levarei para

minha vida também. O senhor é um exemplo a seguir na vida profissional. Agradeço aos demais professores de curso de Letras, em especial, à Prof^a. Dr^a. Camila Peixoto, Prof^aDr^a Luana Antunes e Prof^aDr^a Gislene Lima Carvalho.

Agradeço à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e toda a comunidade acadêmica, aos técnicos administrativos, em especial, Leiliane Pontes, Priscila e Meury, agradeço imensamente pela ajuda e pela amizade. Aos alunos guineenses da Unilab, permitam-me destacar, o grupo “Pa Miti Pé”, Bruno João Cá, Eusébio Djú, Joselino Guimarães. Lembro-me de momentos de trabalho em equipe, brigas, discussões (claro, no bom sentido). Foi valioso estar com vocês e aprender com cada um.

“Deus concede os dons, mas não anula o esforço pessoal”.

RESUMO

Considerando o contexto de multilinguismo observado na Guiné-Bissau, o fato de a língua portuguesa nem sempre se constituir em língua materna dos falantes guineenses e, ainda, a pouca oferta de material didático de ensino de português contextualizado a realidade local, objetivamos, neste trabalho, investigar o perfil linguístico de estudantes guineenses e as características do material empregado para ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, com o intuito de estabelecer um comparativo entre as necessidades dos aprendentes e o que é ofertado pelo material para aprendizado de português. Como subsídio teórico, para discussão dos conceitos de língua materna (ou primeira língua), de segunda língua, de língua adicional e de língua estrangeira, consideramos, dentre outros, Almeida Filho (2005), Spinassé (2006) e Carvalho (2011) e, para discussão a respeito do ensino de língua portuguesa, consideramos, dentre outros, Mendes (2011), Alves (2012), Sellan (2012) e Schoffen (2012). Para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos, foi adotado, como procedimento metodológico, a pesquisa analítico-interpretativa e, quanto ao tipo, exploratória. O corpus empregado na investigação é constituído de questionário aplicado a 50 estudantes guineenses do ensino superior da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e também de material didático de língua portuguesa empregado nas séries iniciais em Guiné-Bissau. Os resultados apontam diferentes fatores causadores das dificuldades de aprendizagem, como inadequação do material, idade de aquisição da língua portuguesa, procedimentos de ensino e influência das línguas locais.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Material didático. Português guineense.

ABSTRACT

Considering the context of multilingualism observed in Guiné-Bissau, the fact that the Portuguese language does not always constitute the native language of Guinean speakers, and also the little supply of didactic material of Portuguese teaching contextualized the local reality, we aim, in this work, to investigate the linguistic profile of Guinean students and the characteristics of the material used to teach Portuguese in Guiné-Bissau, in order to establish a comparison between the needs of learners and what is offered by the material for learning Portuguese. As a theoretical subsidy, we consider, among others, Almeida Filho (2005), Spinassé (2006) and Carvalho (2011), to discuss the concepts of native language (or first language), second language, additional language and foreign language and, for discussion about Portuguese language teaching, we consider, among others, Mendes (2011), Alves (2012), Sellan (2012) and Schoffen (2012). In order to answer the research questions and to reach the objectives, the analytical-interpretative research was adopted as methodological procedure and, as far as the type, exploratory. The corpus used in the research is a questionnaire applied to 50 Guinean students of higher education at the University of International Integration of Universidade da Intergração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira and also Portuguese-language didactic material used in the initial series in Guiné-Bissau. The results point to different factors that cause learning difficulties, such as inadequacy of the material, age of acquisition of the Portuguese language, teaching procedures and influence of local languages.

Keywords: Teach of portuguese language.Didactic material.GuineanPortuguese.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO-1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1.Contextualização sócio histórica da língua portuguesa na Guiné - Bissau.	17
1.1.1-A República da Guiné- Bissau.....	17
1.1.2- Formação da Guiné-Bissau.	18
1.1.3- <i>Status</i> da língua portuguesa na Guiné-Bissau.	21
1.2- As características linguísticas e a composição do perfil social dos estudantes guineenses.....	24
1.3-Sobre os conceitos de língua materna, segunda língua, língua oficial e língua estrangeira.....	25
1.4-O material didático e o ensino de língua no contexto de multilinguismo.....	28
1.4.1-As estratégias metodológicas e propostas das atividades, para falantes que já possuem outras línguas.....	32
1.4.2-O processo de ensino/aprendizagem de língua para crianças.....	36
1.4.3- O processo de ensino/aprendizagem de nova língua para falantes adultos.....	38
CAPÍTULO-2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
2.1- Os procedimentos adotados para entrevista	43
2.1.2.1- Sobre o material didático analisado.....	44
CAPÍTULO-3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADO DA PESQUISA.....	45
3.1- Perfil linguístico dos guineenses entrevistados.....	45
3.1.1- A Conciliação do subsídio teórico com os dados da entrevista, a respeito de constituição do perfil linguístico dos estudantes guineenses entrevistados.....	50
3. 2-Análise do material didático disponível para o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.	52
3.2.1- As narrativas das experiências da aprendizagem das algumas línguas faladas na Guiné-Bissau: Francês e Inglês.	54

3.2.2- Confronto entre os dados de análise do material, dados das entrevistas e fundamentação teórica.....	58
--	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	63
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

A experiência vivida enquanto guineense e estudante das séries iniciais na Guiné- Bissau, passando por um ensino de português descontextualizado e que desconsidera o contexto de multilinguismo observado no país, e o fato de a língua portuguesa quase sempre não se constituir em língua materna dos falantes guineenses, despertou o interesse em investigar alguns condicionantes que estariam na base do frágil domínio da língua portuguesa pela maioria dos estudantes guineenses. A investigação, dessa forma, recai sobre a aplicabilidade do material didático de ensino de português, de maneira descontextualizada, para um povo que na sua grande maioria tem o português como a segunda língua (L2). Uma comunidade na qual o português praticamente não é falado diariamente, sendo apenas utilizado nas instituições oficiais. Um povo que ainda conserva as línguas de raízes (línguas étnicas), de modo que essas línguas exercem uma grande influência na comunicação diária. Isso sem considerar ainda a presença do guineense (também chamado de crioulo de Guiné-Bissau), uma língua bastante empregada na comunicação do dia a dia.

Com base nessas questões, a proposta é investigarmos em mais detalhes quais seriam os aspectos causadores da fragilidade de domínio de português por parte dos guineenses e apontar algumas questões que provavelmente merecem ser levadas em consideração na elaboração do material didático de ensino de português, dentre elas o perfil linguístico do povo guineense.

O trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta os subsídios teóricos considerados para a discussão a respeito dos conceitos de língua materna, segunda língua, língua adicional, língua estrangeira e língua oficial, além de apontar os parâmetros a serem considerados por pesquisadores para o ensino de língua portuguesa como segunda língua; o segundo capítulo apresenta os caminhos percorridos na investigação e a metodologia adotada para realização do trabalho; e o terceiro e último capítulo apresenta o resultado da pesquisa, com um comparativo entre o perfil linguístico dos informantes e o material didático disponível em Guiné-Bissau.

Com base nessas considerações, a hipótese a ser investigada é de que o material didático empregado e os procedimentos para o ensino de língua portuguesa não se adequam plenamente ao contexto linguístico, social e cultural dos estudantes, o que tem se traduzido, a longo prazo, em um domínio precário da língua portuguesa escrita e

falada por parte dos guineenses. A elaboração do material didático e a prática do ensino do português devem levar em consideração o perfil social e linguístico dos guineenses.

Essa perspectiva está presente em diferentes correntes teóricas, como vemos nos trabalhos de autores como Bakhtin (2000), Peixoto (2007), Ferreira (2012), Sellan (2012), Teixeira (2012), Cruz (2013), Mendes (2011).

Assim sendo, em primeiro lugar, contextualizaremos sócio-historicamente a língua portuguesa na Guiné-Bissau, tratando de sua chegada, seu aprendizado e qual é seu impacto na sociedade guineense atual. Destacaremos ainda as características linguísticas dos estudantes guineenses, observando as suas peculiaridades linguísticas, a existência e a manifestação das línguas locais que persistem e ainda são muito bem faladas no país, além da língua veicular de Guiné-Bissau, o guineense (crioulo de Guiné-Bissau).¹ As línguas étnicas são assim denominadas porque estão aglutinadas às etnias guineenses que a elas correspondem e se constituem em línguas maternas, sendo as mais faladas na Guiné-Bissau, conforme apontam Embalo e Couto (2010).

Discutiremos também os conceitos de língua materna (LM), segunda língua (L2), língua oficial (LO) e língua estrangeira (LE), com intuito de entender em que categoria ou nível linguístico se configura o português na Guiné-Bissau, além de ser a língua oficial.

Com base em autores como Almeida Filho (2005) e Bento (2013) e também a partir dos dados da entrevista buscaremos confirmar que o português não é a língua materna (L1/LM) dos estudantes guineenses, ocupando o status de segunda Língua (L2), como já sinalizaram previamente Gass e Selinker (2008 apud BENTO, 2013), Souto e Alem (2014), Bentos (apud, LEIRIA, 2014) e Leiria (1999). Além desse status, vale lembrar que o português em Guiné-Bissau também é a língua oficial do país, a língua de estado, a língua de escola e a língua da instituição, importante, se não indispensável na vida política, independentemente de ser mais ou menos falada.

Refletiremos sobre os procedimentos metodológicos para ensino de uma nova língua no ambiente escolar, local onde o português é aprendido por esses estudantes, considerando o material didático disponível nas salas de aula.

¹Ao longo de nossa discussão, optaremos pelo rótulo “guineense” para se referir à língua que se originou do contato dos portugueses com os guineenses, ainda que alguns autores optem pelo rótulo de “crioulo”. Consideramos esta denominação generalizante, por fazer referência a qualquer língua originada em situação de contato entre línguas, e inadequada, por sugerir que as línguas crioulas se constituem em simplificações de outras línguas.

A partir do comparativo entre o perfil linguístico e social dos estudantes e da oferta de material didático para ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, buscaremos apresentar análise crítica e apontar possíveis estratégias para um ensino mais eficiente de português.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A realização de qualquer que seja a investigação científica requer uma fundamentação teórica, que servirá como o embasamento ao longo do desenvolvimento do trabalho, portanto, nesse capítulo, apresentaremos os subsídios teóricos sobre os quais iremos debruçar para a realização da pesquisa.

1.1 Contextualização sócio-histórica da língua portuguesa na Guiné-Bissau

Neste tópico, importa-nos brevemente contextualizar sócio-historicamente a língua portuguesa na Guiné-Bissau e discorrer sobre a relação dessa língua com o país na atualidade. Buscaremos compreender e tratar de forma resumida da expansão do português e, sobretudo, o caminho por ele percorrido até chegar ao território guineense. O nosso foco não é estudar a sua expansão no globo, não obstante julgamos pertinente trazer ao nosso leitor algumas questões relacionadas aos outros territórios, haja vista guardarem relação com o território guineense.

1.1. 1 A república da Guiné-Bissau

A atual República da Guiné-Bissau é um país africano que fica situado na costa ocidental da África, entre o Senegal e Guiné Conacri, banhado pelo Oceano Atlântico, constituído por uma zona insular, o arquipélago de Bijagós, que por sua vez é constituído por cerca de noventa ilhas, das quais 17 são habitadas. A extensão total do território é de 36.125 Km² (AUGEL, 2007, p.46).

De acordo com dados de Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, o número da população guineense em 2017 é de 1.922.771.²E, em conformidade com os dados de INE-GB (Instituto Nacional de Estatística – INE-GB), a população guineense está constituída por uma variedade de etnias, com línguas,

²Fonte: Disponível em: <<http://countrymeters.info/pt/Guinea-Bissau>>, acessado em 3 abr. 2017.

estruturas sociais e costumes distintos. A maioria dessa população vive da agricultura e professa religiões locais.

Benzinho e Rosa (2015.p. 12) apontam que, na Guiné-Bissau, os primeiros vestígios da presença humana datam de 200 mil anos a.C., todavia os registos mais evidentes iniciam-se no terceiro milênio a.C., marcado pela chegada do povo do deserto do Sahara, ascendentes dos atuais grupos étnicos de litorais e ilhas da Guiné-Bissau.

Nesse sentido, segundo Benzinho e Rosa (2015.p. 17), existem entre 27 e 40 grupos étnicos, sendo que, segundo o censo de 2009, as etnias com maior expressão na Guiné-Bissau são: a Fula (28,5%), que vive essencialmente no leste do país – Gabu e Bafatá, seguida da etnia Balanta (22,5% da população), que se encontra principalmente nas regiões sul (Catió) e norte (Oio), a Mandinga, com 14,7%, no norte do país, a Papel, com 9,1%, e a Manjaca com 8,3%. Com expressão mais reduzida, encontramos ainda as etnias Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (que vive no Arquipélago dos Bijagós e representa 2,15% da população total), Felupe, com 1,7%, Mansoanca (1,4%) e Balanta Mane com 1%. As etnias Nalu, Saracole e Sosso representam menos de 1% da população guineense e 2,2% assume não pertencer a qualquer etnia.

Administrativamente divide-se o país em oito regiões, nomeadamente: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara e Tombali e Setor Autónomo de Bissau. Estas regiões apresentam uma macroestrutura, por isso, são divididas nos seus respectivos setores. Sendo assim, temos 36 setores divididos administrativamente nas suas pequenas bases chamadas de secções, e essas secções são ramificadas em tabancas, chamadas também de aldeias. A taxa de alfabetização de todo o país é de cerca de 40%, sendo que o abandono escolar é elevado por motivos econômicos, sociais e culturais. (BENZINHO E MARTA, 2015, p.16).³

1.1.2 A formação da Guiné-Bissau

Apresentaremos, a seguir, um panorâmico histórico da relação que o país tem com a língua portuguesa. O que une o português, língua falada a princípio num espaço longe da Guiné-Bissau? Como essa língua foi parar no continente africano,

³Há divergência em relação aos valores exatos relacionados à população guineense, a depender dos autores e pesquisadores consultados. A mesma inexatidão ocorre quando consideramos as diferentes línguas faladas e seus percentuais de falantes. Isso ocorre porque ainda são escassos os estudos dessa natureza no país e porque não há números oficiais apresentados pelo governo.

concretamente no território guineense? Como foi recebida, tanto no período colonial, assim como depois desse período? E como permaneceu diante doutras línguas nativas e se tornou língua oficial?

Segundo Basso (2014, p.137), a expansão da língua portuguesa teria ocorrido no período de grandes navegações. Em 1415, quando Ceuta, localizada no norte da África, foi conquistada, deu-se início ao processo que levaria a língua portuguesa a muitos territórios, nomeadamente o Brasil e as demais regiões da costa da África, da Índia e de alguns territórios asiáticos. Por volta de 1500, Portugal já conhecia outros territórios de além-mar, concretamente ilhas de Cabo Verde, da América da África e Brasil.

Como apontam Benzinho e Rosa (2015, p.12), a chegada dos portugueses à Guiné-Bissau deu-se entre 1445 e 1447 e é atribuída a Nuno Tristão, que teria morrido numa dessas primeiras investidas, num ataque perpetrado pelas tribos locais no rio Geba. Outros historiadores atribuem a primeira chegada a Álvaro Fernandes que, pela mesma altura, teria chegado à praia de Varela.

Nesse caso, a língua portuguesa teria desembarcado na região nesse exato momento, levada com o colonizador durante o movimento expansionista. À medida que se conquistavam os territórios, também se conquistava igualmente o território linguístico, aumentando assim o campo linguístico da língua do colonizador, neste caso o português.

Benzinho e Marta (2015, p.12) acrescentam ainda que a presença portuguesa no território inicia-se em 1588, na vila de Cacheu, à altura sujeita administrativamente ao Arquipélago de Cabo Verde.

Esta localidade ficou conhecida pelo seu porto de águas fundas, ideais para o transporte marítimo de ouro, marfim, especiarias e de seres humanos escravizados. Para além dos comerciantes portugueses e cabo-verdianos, Cacheu foi a casa dos portugueses “lançados” (aventureiros) e dos “degredados” (condenados ao exílio). As ocupações portuguesas seguintes, onde também se instalaram feitorias para fins comerciais, são posteriores a 1640 e foram sempre feitas a partir dos rios: Casamansa, São Domingos, Farim, Bissau, e, mais tarde, Bolama e Bafatá. Em 1753 é estabelecida pelos portugueses a Capitania de Bissau. Em 1879, procede-se à separação administrativa de Cabo Verde e constitui-se mais uma colônia de Portugal, a Guiné Portuguesa, que teve como primeira capital Bolama (BENZINHO e ROSA, 2015).

Após a Conferência de Berlim (1884-1885), em que Portugal apresentou Mapa Cor-de-Rosa, os portugueses apressaram-se a efetivar o povoamento da Guiné-Bissau e

a dedicar-se à agricultura, não sem antes a população resistir e se travarem sanguinários combates. Em 1936, dá-se a última grande revolta, que ficou conhecida como a revolta dos Bijagós de Canhabaque. A população guineense foi então obrigada ao trabalho forçado, as infraestruturas poucas foram desenvolvidas e foi dada a preferência para a nomeação de cabo-verdianos como funcionários (BENZINHO e ROSA, 2015).

Em 1951, face à pressão internacional, o estatuto de Colônia da Guiné Portuguesa é substituído pelo da Província Ultramarina, mas a resistência guineense e a luta pela autodeterminação sempre se fizeram sentir, tendo como marco histórico a fundação do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), em 19 de setembro de 1956, por Amílcar Cabral, Luís Cabral, Aristides Pereira e Júlio de Almeida. Durante três anos a resistência do PAIGC foi pacífica, mas endureceu após o massacre do Pidjiguiti, em 3 de agosto de 1959. Nesse dia, os trabalhadores do Porto de Bissau, estivadores e marinheiros, encontravam-se em greve, exigindo melhorias salariais, mas as forças portuguesas da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) interromperam a manifestação e mataram cerca de 50 pessoas, ferindo ainda outros 100 manifestantes. O dia 3 de agosto foi transformado num dos marcos da luta de libertação da Guiné e é atualmente um dos feriados mais importantes do país (BENZINHO e ROSA, 2015).

Em 1963, o PAIGC inicia a luta armada de guerrilha de oposição ao regime colonial, que fica registrada pelo assassinato do seu líder e doutrinário, Amílcar Cabral, a 20 de janeiro de 1972, sem nunca se vir a determinar quem foi o responsável. A 24 de setembro de 1973, o PAIGC declara em Boé a independência unilateral da Guiné-Bissau, tornando-se a primeira das ex-colônias portuguesas em África a declarar-se independente. Portugal só reconheceu oficialmente a independência da República da Guiné-Bissau quando da deliberação da Assembleia Geral das Nações Unidas, a 17 de setembro de 1974 (BENZINHO e ROSA, 2015).

A relação da Guiné-Bissau com a língua portuguesa iniciou-se desde o período inicial da expansão europeia, isto é, desde o momento em que Portugal começou as suas aventuras, ditas as grandes navegações de descoberta.

Basso (2014, p.139) acrescenta que o movimento expansionista permitiu aos portugueses manterem contato com realidades diversificadas no âmbito cultural e linguístico. Isso significa que os portugueses e sua língua portuguesa encontraram outros povos, com suas próprias culturas e línguas. Essas línguas locais, com as quais o português teve contato, influenciaram também a língua portuguesa, sobretudo no que

tange ao campo lexical, fato que levou a incorporação de inúmeras palavras originárias dessas línguas locais.

As línguas nativas e o crioulo da Guiné-Bissau hoje persistem e são faladas no cotidiano guineense. Os líderes dos partidos de libertação nacional dos países africanos acolheram a língua portuguesa, fazendo dela uma língua de instituição e instrução, ainda que os portugueses tivessem se retirado do território guineense.

1.1.3 Ostatus da língua portuguesa na Guiné-Bissau

Como já vimos, a língua portuguesa foi levada durante o período de expansão portuguesa para os países africanos de colonização portuguesa, dos quais a República da Guiné-Bissau faz parte. Dessa forma, a língua portuguesa mantém uma relação histórica com o país, que começou desde o período das grandes navegações.

Para tratar do *status* da língua portuguesa na Guiné-Bissau, precisamos recuar e mergulhar no passado histórico. É importante compreender quais eram as concepções do povo e dos líderes africanos, isto é, dos líderes dos partidos de libertação nacional nos países que hoje têm o português como a língua oficial, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Segundo Ferreira (1988, p.15), no período da descolonização, o diretor de colóquio/letras, Jacinto do Prado Coelho, perguntava aos grandes líderes dos partidos de libertação nacional de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e a pergunta era também estendida aos demais cidadãos: Qual o futuro do português como língua literária?

Em resposta à pergunta de Coelho, foram encontradas uma gama diversificada de respostas. Uns se baseavam e partiam do ponto de vista linguístico ou literário e os outros do ponto de vista sociocultural. Nenhum desses interlocutores, porém, vinha à descrença no futuro da língua portuguesa na África.

Ainda de acordo com Ferreira (1988, p.16), havia um grande problema, no que diz respeito à natureza bilíngue de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, porém o mais agravante era o problema do multilinguismo de Guiné-Bissau, de Angola, e de Moçambique. Esse problema consistia fundamentalmente na diversificada rede linguística desses países, e, por consequência, no *status* em que se enquadraria a língua portuguesa.

Segundo Ferreira (1988, p.17), a oficialização do português nos países acima mencionados deu-se por uma decisão dos líderes dos partidos da revolução de independência, respectivamente: o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), OFRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) e o MLSTP (Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe), após a independência nacional.

Após essa decisão, houve fortes debates, críticas e inquietações a respeito do assunto. Foram desenvolvidos debates internos e externos a respeito da oficialização do português.

Ainda na década de 1970, o crítico e sociolinguista italiano GuiuseppeTavani escreveu um ensaio, denominado: “Problemas da expressão linguístico-literária nos países africanos de independência recente”, no qual ele problematiza e coloca em causa a ideia e a pertinência, científica e ideológica de atribuir à língua portuguesa *status* privilegiado diante das outras línguas locais.⁴

Num sentido limitado, a ideia de Tavani parecia correta e, até certo ponto ele tinha toda razão, entretanto há de se considerar o problema num outro polo e o enxergar de outro ângulo, isto é, pensar nas realidades linguísticas em que se encontravam esses países. Acatar a opinião de Tavani quanto a não elevação do português como principal língua teria trazido outro problema, ou seja, não havia como escolher entre essas línguas locais, uma língua oficial, pois, no caso da Guiné-Bissau, as línguas locais estão vinculadas às etnias e as etnias são diferentes. Escolher a língua de uma etnia seria exaltar o povo dessa língua.

Para falarmos especificamente do *status* da língua portuguesa (língua oficial), na Guiné- Bissau é importante, em primeiro lugar, apontar o que Manuel Ferreira, no seu livro, intitulado, *Que futuro para a língua portuguesa em África*, chama de “celebre postura sociolinguística de Amílcar Lopes Cabral” (Aquele que foi fundador de PAIGC, promotor e líder da luta pela independência da Guiné e Cabo verde).

Conforme Ferreira (1988, p.18 -19) aponta Amílcar Cabral, dizia que:

O colonialismo não tem só coisas que não prestam temos que ter um sentido real da nossa cultura. Pois o português, como língua, é uma das melhores coisas que os tucas (Portugueses), nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo.

⁴Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Catalog/ShowRecord.aspx?MFN=41109>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

Essas palavras de Amílcar Cabral, o líder e herói de luta nacional pela independência, mostram o interesse e grande *status* que se confere à língua portuguesa na Guiné-Bissau desde muito tempo. Cabral via a língua portuguesa como uma virtude e um legado que os portugueses deixaram para a população guineense. A língua portuguesa é vista por Cabral como uma riqueza a ser aproveitada. Essa postura de Amílcar Cabral deve ter contribuído de uma forma ou outra na atribuição do *status* de língua oficial ao português, embora não seja o único fator determinante para tal efeito.

De acordo com Ferreira (1988, p.23), a concessão da língua portuguesa o *status* de língua oficial na Guiné-Bissau deve-se fundamentalmente às diversas situações, sejam de ordem social, política ou natural. Essas situações foram sentidas e vividas desde o tempo da luta armada pela independência. Destacamos, dentre elas, as seguintes: a propaganda política, inúmeros textos de esclarecimento e consciencialização; programas da rádio, a expressão no seio do exército, da administração, da igreja, a prática da escolarização nas zonas libertadas, constituindo-se assim espaços conquistados pela língua portuguesa, a serem aprofundados logo depois de independência.

Outra mais complexa situação diz respeito à complexidade linguística em que se encontra a República da Guiné-Bissau. No solo guineense não existe apenas uma língua como alternativa, existem muitas outras, variando de etnias para etnias. Perante tal situação, qual seria escolhida? Seria balanta, mandiga, pepel, fula, mancanha ou mandjaco para ser oficializada? Como escolher uma e deixar a outra? Ferreira (1988) ainda acrescenta que a outra situação relevante é a péssima condição econômica na qual o país se encontrava depois de luta armada, já que havia recentemente saído de um conflito militar e economicamente não estava bem, então não havia condições básicas para criação e organização das estruturas das línguas locais, ou seja, mesmo que se escolhesse uma língua nacional, não havia condições mínimas para estruturação dessa mesma língua ao ponto de estar sólida e compatível para ser ensinada nas escolas, pois o estado havia acabado de sair de uma drástica guerra. Faltariam textos, obras de apoio, gramáticas, dicionários, material didático, princípio de transcrição de léxicos de base, escolas apropriadas, professores e, de modo geral, condições mínimas e necessárias (Ferreira, 1988, p.26-27).

Então, segundo Ferreira (1988, p.27), a outra razão é que o português serviu de língua de uso dos dirigentes políticos e os responsáveis pela instrução e cultura a

espalharam por todo território. Dessa forma, embora não fosse a língua mais usada, apresenta hoje o *status* da língua oficial na Guiné-Bissau.

De acordo com Peixoto e Carioca (2013, p.4), o português na Guiné-Bissau assume um status de língua oficial (LO), servindo apenas como língua da diplomacia.

Cruz (2013, p.39) argumenta que o conceito de língua oficial não é nada mais que “um *status* que deriva duma decisão política abraçada como a astúcia na preponderância da educação, sendo língua de sapiência e cultura”. Sendo assim, a língua portuguesa é simplesmente uma língua de prestígio e proporciona o reconhecimento social associado à sua condição de língua do conhecimento e da cultura.

De acordo com Ferreira (1988, p.28-29), os cinco países, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe tem desencadeado um grande esforço na escolaridade para ensino da língua portuguesa. Trata-se de ensino do português planejado, com planos previamente elaborados e metas a alcançar, com a instituição de rede escolar de professores. A elaboração dos manuais é feita com intuito de garantir um ensino de língua portuguesa sólido e eficaz. Porém, com todo esforço feito pelos governos desses cinco países, as dificuldades e deficiências ainda persistem e são sentidas no cogito do ensino a língua portuguesa.

No caso da Guiné-Bissau, o português é usado nas situações e assuntos formais, empregado pelo governo nos atos de grande envergadura e na elaboração dos documentos oficiais, por isso ela é falada por um pequeno número da população somando apenas uma quantidade que corresponde a 13% (COUTO e EMBALÓ, 2010, p. 28-30).

1.2 As características linguísticas e a composição do perfil linguístico e social dos guineenses

O nosso maior foco neste tópico é explorar as características linguísticas e sociais dos guineenses, buscando compreender a composição do perfil social e linguístico da população guineense.

No tópico anterior, em conformidade com Ferreira (1988, p.16), vimos que a Guiné-Bissau comporta uma realidade multilíngue. O fato que tem sido decisivo, entre outros fatos, para escolha da língua portuguesa como a língua oficial daquela nação. Iremos aprofundar sobre essa realidade de multilinguismo, tratando de forma detalhada

das características ou perfil linguístico dos guineenses. Para tanto, apoiamos-nos nos autores como: Peixoto e Carioca (2013) e Couto e Embaló (2010).

Segundo Peixoto e Carioca (2013, p.4), dentro do território guineense existem e convivem por volta de 30 línguas e dialetos. E esse multilinguismo teria sido provocado por migrações internas em busca de melhoria de condições econômicas e pela geografia do país (INTUMBU, 2008, apud PEIXOTO e CARIOCA, 2013,p.4).

De acordo com Couto e Embaló (2010, p.28-29), na atual República da Guiné-Bissau existem por volta de 20 línguas faladas, muitas delas pertencendo a famílias diferentes. Dentre essas línguas, segundo os autores, podem-se destacar as seguintes: guineense, 80%; fula, com 16% de falantes; balanta, ocupando a segunda colocação com 14% de falantes; mandiga, com 7%; manjaco, com 5%; pepel com 3%, felupe, com 1%, beafada, com 0,7%; bijago, 0,5%, mancanha, 0,3% e nalu, 0,1%.

Essas línguas étnicas assumem grande protagonismo no convívio e na comunicação do dia a dia dentro das famílias e na sociedade em geral, por isso são mais conhecidas, ao passo que o bayote, banhum, badyara ou pajadinga, cobiana, cumante, cassanca são consideradas menos faladas e conhecidas, porque essas línguas atualmente já não têm percentagem expressiva de falantes. Há ainda outras línguas no país, como o wolof, o francês e o inglês, resultado de fortes relações entre os guineenses e os povos de Senegal e Guiné-Conacry, respectivamente os países vizinhos, conforme apontam Couto e Embaló (2010).

O guineense (crioulo), língua mais falada no país, surgiu através do contato entre os portugueses e os africanos, especificamente guineenses, tendo como base o léxico português. O crioulo surge então, nesse contexto, para facilitar e estabelecer a comunicação entre os europeus e os africanos guineenses, mas também, de um largo modo, entre os africanos em si. (MOREIRA, 2006).

1.3 Sobre os conceitos de língua materna, segunda língua, língua oficial e língua estrangeira

No desenrolar do nosso trabalho até aqui usamos alguns termos ou conceitos que precisam ser discutidos e aprofundados. Mencionamos, sobretudo, os termos língua materna (LM) e língua oficial (LO), mas é relevante estender esses conceitos, abrangendo também os conceitos da segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), pois encontram-se intimamente relacionados e, conforme aponta Bento (2013), a distinção

entre esses termos ou conceitos têm gerado muitas discussões entre os investigadores na área de linguística, sobretudo a linguística aplicada.

De acordo com Gass e Selinker (2008 apud BENTO2013, p.15), a língua materna (LM) é a primeira língua adquirida ou assimilada, e por meio dela o sujeito se expressa de forma natural, compreendendo o meio envolvente. E além de ser o primeiro sistema linguístico de socialização da criança, adquirido em contexto familiar, ele constitui elemento fundamental de identidade e viabiliza ao indivíduo um sentido de pertença a um determinado contexto cultural e social.

Bento (2013, p.15) destaca ainda que o exato momento de aprimoramento, amadurecimento e desenvolvimento da consciência sobre essa língua pode coincidir com o exato momento de aprendizagem das outras línguas não maternas.

Spinassé (2006, p.5) defende ainda que a língua materna (LM) não se trata necessariamente da língua da mãe, mas sim, fundamentalmente, a primeira língua que a criança teve contato e aprendeu em casa, com os pais ou responsáveis. Essa mesma língua deve ser a língua da comunidade em que a criança está inserida. LM é a língua que o falante estabelece ou está com ela, sem que haja necessidade de ir a escolas ou instituições oficiais de ensino. A LM é adquirida, independente do grau de escolaridade, ou seja, todo ser humano é capaz de adquirir a língua com a qual está em contato desde o momento do nascimento, a língua dos pais, da família, da sociedade em que vive. Da LM, o falante internalizará a gramática e será capaz de comunicar-se mesmo que nunca a tenha estudado (CARVALHO, 2011).

E como mostra Almeida Filho (2005, p.8), LM é a língua aprendida pela criança no ambiente doméstico, na rua, e é a língua de maior comunicação para esse sujeito desde casa e aos demais lugares, inclusive na sociedade e meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. Toda L1 se manifesta por meio de um dialeto (uma variante regional, muitas vezes combinada com traços étnicos e de classe social).

Ora pode acontecer que a criança tenha aprendido outra língua que não seja dos pais, porém é a língua de comunidade, nesse caso a criança, ao aprender as duas línguas, será bilíngue e as duas línguas serão consideradas como (LM/L1).

Sendo assim, sabemos que, no contexto guineense, o meio cultural está de certa forma atrelado à ideia de que o indivíduo está associado a um grupo étnico cultural, pois, segundo Benzinho e Rosa (2015) só 2,2% da população guineense afirmam não ser de nenhuma etnia. Por consequência, quase 98% da população guineense têm a sua

etnia e essas etnias estão atreladas às suas respectivas línguas étnicas. Desse modo, essas línguas étnicas são as línguas maternas desses falantes e, na fase inicial da vida, no seio da família, tem-se o contato com essas línguas.

E sobre o conceito de segunda língua (L2), em conformidade com o que aponta Leiria (1999, p. 16), o termo é aplicado para classificar a aprendizagem e uso de uma língua que não é nativa dentro de fronteiras territoriais, mas que tem um *status* ou função reconhecida dentro desse país.

Segundo Leiria, (1999.p. 01), a segunda língua (L2) é frequentemente uma das línguas oficiais. Essa língua é eminentemente importante para participação na vida política e econômica do estado, é a língua ou uma das línguas da escola, é uma língua do país e tem determinadas características que a difere das outras línguas ou variedades nacionais ou regionais e essas características são sentidas no discurso do falante não nativo.

Conforme destaca Bento (2013 apud LEIRIA, 2014, p. 13), a língua segunda é a língua de grande relevo na comunidade dos aprendentes, podendo ser reconhecida como língua oficial ou co-oficial e ser detentora de um *status* definido, sendo, por vezes, também língua de escolarização.

Souto e Além (2014) acrescentam que a segunda língua seria aquela que também é falada no país como oficial, como é o caso do guarani, no Paraguai, mas que não é muito utilizada pela sociedade mais formal, preferindo-a em relação à língua espanhola. Em Guiné-Bissau, de acordo com as definições dos termos LM e L2 propostas em Carvalho (2011), podemos afirmar que o guineense pode ser a LM em Guiné-Bissau, cabendo ao português o rótulo de L2.

E, com relação à língua estrangeira, Souto et al (2014) afirmam que esta seria uma língua ou idioma que não tem qualquer *status* sociopolítico num determinado local. Brumfit e Roberts (1983 apud CUNHA, 1996, p.21), acrescentam que o termo língua estrangeira é somente aplicado às línguas faladas fora das fronteiras do país. A língua estrangeira é aquela aprendida somente para comunicação com aqueles que vivem fora da comunidade de fala de alguém e não é usada na comunicação cotidiana dos membros dessa comunidade.

Leiria (2004) afirma que o aprendizado de uma língua estrangeira se deve à curiosidade de sujeito, que aprende essa língua para saber ler os textos literários ou científicos, comunicar com habitantes de países que se queira visitar, sem que essa língua possua um status oficial nos países onde é aprendida e não é indispensável para integração e relação dos seres humanos.

Por fim, língua oficial, segundo Carvalho (2011), é aquela que os órgãos públicos utilizam em suas relações nas instituições do Estado. É a língua oficial que deve ser ensinada nas escolas e a qual todos os falantes devem ter acesso para que a utilizem em situações oficiais.

Guimarães (2007) alega que se dá como a língua oficial a língua do Estado, de modo que as pessoas que estão ligadas a este estado, em que essa língua é tida como oficial são teoricamente consideradas falantes dessa língua.

A população guineense, sem exceção, é considerada hipoteticamente, como falante da língua portuguesa. Não importa se realmente toda população a fala. A priori é considerada como falante da língua portuguesa pelo fato dessa população estar vinculada ao estado que tem a língua portuguesa como língua oficial. Cruz (2013) argumenta que língua oficial é meramente um status aplicado a uma língua utilizada como a de educação, de conhecimento e do estado, por uma decisão política.

É importante salientar que falar de língua portuguesa como língua terceira para o contexto guineense não quer dizer que ela seja língua estrangeira, pois, conforme Souto e Alem (2014), pode ser considerada como terceira língua qualquer língua aprendida por um indivíduo depois deste já ter aprendido outras duas línguas. Para maioria dos guineenses, o português é aprendido depois destes terem aprendido a sua língua étnica e o guineense. É nesse sentido que se considera a língua portuguesa como a terceira língua.

Em suma, o que se aponta aqui é que o português, em Guiné-Bissau, é a língua oficial, porque é a língua do Estado e da educação; e seria a segunda língua, podendo ser adquirida por falantes que já possuem como língua materna uma língua étnica ou/e o guineense. É esse status que buscamos comprovar, inclusive, com base na pesquisa realizada com os jovens estudantes guineenses.

1.4 O material didático e o ensino de língua no contexto do multilinguismo

Retomando o que expusemos até aqui, compreendemos que a Guiné-Bissau comporta o contexto do multilinguismo, pois existe no país uma pluralidade linguística, com a persistência de muitas línguas nativas, além do português. Dentre essas línguas encontramos as que chamamos de étnicas e a língua nacional, o guineense. O português é a língua oficial e do estado e temos ainda as chamadas línguas estrangeiras, como o inglês e francês, aprendidos, muitas vezes, com finalidades econômicas e comerciais.

A discussão que trazemos à baila se relaciona com a consideração desse contexto multilíngue no ensino da língua portuguesa e, além disso, na produção de material didático no país.

Os pressupostos teóricos apontam que o material didático para o ensino da língua para falantes que já têm outras línguas e que estão dentro do contexto multilinguismo deve ser específico, no sentido de obedecer à realidade desses falantes (PEIXOTO, 2007; CARVALHO, 2011; FERREIRA, 2012; UETI, 2012; TEIXEIRA, 2012; SCHOFFEN, 2012; CRUZ, 2013).

Peixoto (2007) focaliza o seu olhar sobre o processo de leitura na sala de aula, com a análise do material didático do Projovem e apontamento de um problema a respeito de qualidade desse material, propondo uma ênfase no planejamento da aula de leitura, a partir das atividades de compreensão do texto. A pesquisadora se baseia na proposta de Cicurel (1991), no que tange ao planejamento de aula comunicativa e considera que o material didático é tão importante na sala de aula quanto o professor, ao ponto de o interlocutor dos alunos não ser mais o professor, mas sim o autor do material didático.

Carvalho (2011, p.31) parte da mesma perspectiva, alegando que o material didático se constitui em importante ferramenta de auxílio ao ensino, atuando como suporte ao professor. Devido a essa relevância, no Brasil, foram criadas leis e programas federais sobre a escolha e o uso desse material na sala de aula, como exemplo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Com base nessas constatações, nesse trabalho, como já apontado anteriormente, propõe-se investigar também o material didático utilizado para o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau e analisar sua adequação ao perfil linguístico dos estudantes guineenses.

Peixoto (2007, p.20-21) alega que, considerando que aula de leitura é norteada pelo autor de material didático, este deve igualmente investir no planejamento de aulas de leitura, baseando-se nas etapas de uma aula de comunicação. Caso o autor de material didático coloque a etapa de aulas comunicativa em esquecimento, terá, por consequência, leitores não críticos.

Embora não seja o nosso maior foco a prática de leitura, mas sim adentrar mais enfaticamente na prática de conversação, consideramos relevantes as contribuições da autora. É importante que o material do ensino da língua portuguesa para falantes que não a possuem como língua materna adeque-se ao contexto social e linguístico dos

aprendentes. Dessa forma, o processo de elaboração do material didático deve levar em consideração o fato de que esses estudantes possuem outras línguas maternas, travando contato com o português pela primeira vez no ambiente de sala de aula.

Ferreira (2012) apresenta estudo relacionado à elaboração de material didático do ensino da língua portuguesa para falantes que têm outras línguas, enfatizando que esse material deve obedecer e levar em consideração o perfil linguístico, social e político do sujeito que o empregará. Para construir o material didático, deve haver um espaço de preparação, através de oficinas com professores que irão trabalhar na área e com o material. Mesmo com transformações ocorridas através do contato com português, deve-se preocupar em construir um processo de ensino que garanta respeito, valorização da cultura e dos saberes tradicionais. Para a pesquisadora, se o contexto linguístico do povo é bilíngue, então o ensino tem que ser também bilíngue. A política é conservar as línguas maternas sem desconsiderar a importância da língua portuguesa.

Para Ueti (2012, p.13), a utilização do material didático nas aulas de língua portuguesa para os falantes das outras línguas é relevante e inquestionável, porém deve-se considerar variados condicionadores, como as características dos alunos e a boa apresentação dos conteúdos programáticos. É de igual modo importante o uso/ensino dos gêneros discursivos nas aulas no ensino de português como língua não materna, pois os gêneros devem ser objeto de estudo de uma língua.

Na perspectiva de Teixeira (2012, p.55-56), o material didático é um elemento fundamental para o ensino de línguas, pois não serve apenas como uma ferramenta de aquisição de conhecimento, método e hábito de trabalho e estudo, mas ajuda a formar cidadãos que respeitam a formação de conhecimento baseado na preservação de valores culturais e cívicos, sem discriminação étnica, religiosa e social. Devido a esta razão, é importante que os materiais didáticos de língua portuguesa como L2, ou como língua estrangeira (LE), sejam alvos de análise e avaliação, de modo a potencializarem o desenvolvimento da competência da oralidade, da escrita, da leitura e do conhecimento explícito da língua.

Devem existir critérios que vão nortear a elaboração desse material didático e esses critérios não devem ser regidos apenas por princípios científicos e pedagógicos, mas também linguísticos, conceituais, de articulação e de adequação ao desenvolvimento de competências gerais, específicas e facilitadoras de uma integração na vida ativa de qualquer cidadão, informando adequadamente e de modo perceptível a faixa etária a que se destina, destacando sempre valores que se revelam a partir da não

discriminação de etnias, culturas, religião, sexo e gênero e da ausência de propagandas ideológicas, religiosas e políticas.

Ferreira (2012, p.50-51) acrescenta que o processo de elaboração de material didático para os falantes que têm outras línguas deve ser específico. Esse material deve obedecer aos seguintes parâmetros: contemplar os conhecimentos do povo em causa e a produção de material que registra e organiza o material de forma escrita e bilíngue. Os professores, que, posteriormente, irão trabalhar com o material, devem receber formação em forma de oficinas de capacitação, sendo o processo de elaboração uma dessas capacitações. E muitas outras áreas de saber têm que ser levadas em considerações e abordadas, isto é, uma forma de abordagem interdisciplinar. O trabalho de ensino de português tem que partir da ideia de uma aprendizagem do português a partir do contexto cultural.

Isso quer dizer que o material didático e o ensino de língua portuguesa como L2 devem ser pensados amplamente, não restringidos, mas abarcando as realidades dos aprendentes.

Conforme aponta Schoffen (2012), é importante o uso de materiais autênticos em sala de aulas de língua adicional, porque possibilita a reflexão sobre as condições de produção do uso de linguagem na interação social. A elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de uma língua adicional precisa dar conta das opções lexicais e sintáticas, expressões e gírias, fenômenos prosódicos, fazendo com os alunos reflitam sobre o uso da linguagem e sua relação cultural com a comunidade de fala na qual o texto circula, as aproximações e os distanciamentos existentes entre certos padrões estabelecidos na cultura do aluno e na cultura da língua alvo. Portanto, o material tem que ser acompanhado de tarefas orientadas por gêneros discursivos, em sala de aula e na cultura do aluno.

Ferreira (2012, p.53) acrescenta que, apesar de ser difícil elaborar material didático para esse fim específico, já que a elaboração demanda a intervenção de muitas instâncias, é possível de ser realizada, desde que haja o auxílio de órgão competente e a participação ativa de todos os segmentos da comunidade. O ensino da língua portuguesa como L2 ultrapassa o simples conteúdo linguístico e devem ser levadas em consideração outras habilidades do estudante.

Segundo Mendes (2011, p.151), existem autores que discutem a importância da seleção e da produção de materiais com uma forte preocupação com a organização prévia dos dados da língua, a categorização e a ordenação em sequências, mas, ao

contrário de proporcionarem ao aprendiz um contato ou encontro significativo com a língua que está aprendendo, endurecem o seu aprendizado e tornam a língua menos acessível a ele.

Os materiais devem preocupar-se em refletir e usar as estratégias dos aprendizes e os esquemas prévios que eles levam para sala de aulas, além de incentivá-los a estabelecer um diálogo entre a sua língua-cultura e a língua-cultura que estão aprendendo.

Nessa perspectiva, o material deve funcionar como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na língua-alvo. O material não deve, de modo algum, obedecer a sequência rígida, a seleção ou ordenação dos dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados. Realmente deve ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor enquanto aos desejos e necessidades dos alunos (MENDES,2011, p.152).

1.4.1 As estratégias metodológicas e propostas de atividades para ensino da língua portuguesa para falantes que já possuem outras línguas.

Nesse tópico, buscamos destacar os procedimentos que devem ser adotados no processo de ensino de língua portuguesa para falantes que já tem outras línguas, ou seja, os procedimentos para ensino de língua adicional.

De acordo com Alves (2012, p.37), o *método tradicional* considerava que a melhor maneira de ensinar qualquer língua não materna é evitar erros da parte dos sujeitos aprendentes e o ensino seria fundamentado e baseado rigorosamente na gramática, com a necessidade, por parte do aluno, de decorar todas as normas gramaticais.

Esse método deixava de lado a comunicação e era usado durante o século XX, no ensino de línguas não maternas. Felizmente, essa metodologia não foi adiante, devido a sua ineficiência, o que gerou, inclusive, no decorrer do século, posições contrárias a esse método.

Ainda no século XX, surgiu o *método direto*, que se fundamentava no princípio de que o ensino das línguas não maternas deveria ser feito com base no uso da língua-alvo, com intuito de desenvolver a capacidade comunicativa nessa língua, com uma gramática aprendida indutivamente. O grande questionamento em relação a esse método

pode ser verificado no descarte da tradução, que, necessariamente deveria envolver o uso da língua materna.

Cunhado em uma teoria behaviorista, surge, em contexto posterior, o chamado de *método áudio-oral*, que passa a dar mais ênfase à oralidade como prática mais adequada ao ensino das línguas não maternas. Esse método dissemina a ideia de que a aprendizagem se efetuará através da criação de hábitos por imitação e repetição. O método tinha uma grande reputação, mas também acabou por ser suplantado por outras teorias e fortes contestações (ALVES, 2012,p.38).

Surgem as metodologias do ensino das línguas com base na teoria de gramática universal, defendida por Noam Chomsky, segundo a qual todo o ser humano já nasce dotado de uma capacidade biológica que, em contato com uma língua natural, lhe permite adquirir a linguagem, através da exposição da língua e sem necessitar do treinamento.

Dentre todas essas metodologias apresentadas, Alves (2012, p.39) nos assegura que, com surgimento das novas teorias sobre o ensino das línguas não maternas, a *abordagem comunicativa* é a mais privilegiada e a gramática já não constitui o centro de aprendizagem, nem tão pouco é suficiente para garantir e permitir interação em situações de comunicação. As necessidades comunicativas passaram a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem de línguas não maternas.

Sellan (2012, p. 28) assegura que ensinar e aprender uma nova língua não deve se resumir ao conhecimento sobre o sistema da língua em estudo e é importante dar a atenção aos outros componentes, entre eles a aquisição da oralidade e da escrita, os usos de argumentos, os atos da fala, as condições de produção discursiva, a organização textual, seleção e emprego lexicais e as visões sócio-histórico-culturais. Todo esse procedimento viabiliza o interesse do aluno para aprender a nova língua.

Para Silveira (1988 apud SELLAN, 2012, p.28) ensinar/aprender outra língua não significa sobrepor a cultura da língua alvo a cultura de origem do aluno, mas, à medida que ele vai assimilando a cultura da nova língua, vai enriquecendo, simultaneamente, sua cultura e é levado a tomar consciência da sua própria identidade.

Na lógica de Sellan, a oralidade deve constituir um fundamento no ensino e aprendizagem da língua portuguesa como L2. É importante que alunos aprendentes falem, mesmo que seja “errado”, pois é indispensável aprender a dialogar, e isso pode acontecer a partir do que Piaget chama de interação social.

De acordo com Schoffen (2012.p.20-21), há a necessidade de desenvolver o ensino de língua a partir da percepção do cotidiano e das ações realizadas no dia a dia dos locais, distanciando-se de julgamentos de valores, mas, para que isso aconteça, é importante adotar um olhar que consiga ver uma determinada prática no contexto em que ocorre. A autora ainda acrescenta que o ensino de língua adicional deve ir muito além das regras gramaticais e apresentação dos vocabulários ou datas de marcos históricos do país cuja língua está sendo estudada. O importante no ensino de língua adicional é focar em uma prática que leve os alunos a dar sentido aos fatos que eles mesmos descobriram no seu estudo da língua alvo, assim expresso em Schoffen (2012).

O trabalho do ensino de língua tem que ser realizado a partir dos diferentes gêneros do discurso em que se realiza. Faz-se necessário que o ensino leve em consideração os gêneros dos discursos nos quais os textos utilizados em sala de aula estão inseridos e as relações culturais expressas através deles, pois isso viabiliza a reflexão sobre o uso da linguagem como algo social, a partir de materiais didáticos que levem em conta a relação dialógica da prática social e o contexto em que ela estabelece, e de que forma essa reflexão pode influenciar ou auxiliar os alunos na aprendizagem da língua na medida em que colabora para que eles relacionem sempre as formas linguísticas ao seu uso situado (SCHOFFEN,2012.p.24).

Com relação às tarefas propostas como plano norteador das ações dos participantes ou dos alunos, Schoffen (2012, p. 24) aponta que as tarefas didáticas que se propõem trabalhar na perspectiva de gêneros do discurso estimulam e ajudam os alunos a assumirem, na sala de aula, a posição do falante, ou seja, ao propor uma tarefa voltada aos gêneros discursivos, o professor coloca o aluno na posição do interlocutor que, a partir daí, ele vai interagir com a língua que está aprendendo, nos seus diferentes contextos de uso. Para isso, a tarefa didática deve facultar aos alunos situações comunicativas evidentes, para que assim possam descobrir a posição enunciativa que os cabe apropriar.

As necessidades comunicativas são fundamentais para um ensino e aprendizagem eficiente das línguas não maternas. Os aprendentes tem que estar em interação com a língua, praticá-la, não apenas estudar e conhecer as frases soltas, fora do contexto de comunicação.

Conforme aponta Mendes (2011, p.143), aprender uma língua como o português é aprender a estar socialmente em português, isto é, é aprender a usar a língua

portuguesa no seu diverso modo e contexto, todavia isso envolve mais do que meramente ter o domínio de formas linguísticas da língua alvo, pois a língua representa mais que a gramática. Antunes (2003, p.151) acrescenta que a análise ou estudo de frases soltas, sem contextualização, inviabiliza o reconhecimento da dependência entre a linguagem e os seus contextos de uso, assim sendo é eminentemente importante o uso de textos reais para o ensino da língua. Mendes (2012) afirma que, sem o uso da língua, ela não é nada mais do que uma abstração. A língua em aprendizado precisa ser usada, praticada na sua forma real, sem medo dos erros que irão surgir durante o seu uso.

Gargallo (2004 apud ALVES, 2012, p.41) destaca que 30% a 50% dos erros cometidos acontecem por interferência da língua materna do falante, o que, entretanto não deve se constituir em um problema, já que esses erros têm grande importância no ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Essas questões possibilitam, inclusive, em primeiro lugar que o professor verifique em que medida os aprendentes progrediram na aprendizagem da língua alvo e, deste modo, como poderão adaptar novas medidas de ensino, quando necessário; em segundo lugar, ajudam o investigador e o oferecem dados importantes sobre o processo de aprendizagem da língua, e, por último, os erros podem ser considerados como uma estratégia à qual os aprendentes recorrem para testar as hipóteses acerca do funcionamento da L2/LE.

Para Alves (2012, p.42), a ocorrência e a identificação dos erros no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua é muito normal e até benéfico, porquanto, quando os aprendentes falam e cometem os erros, ajudam o professor a definir e redefinir as novas estratégias de ensino e a produção de materiais didáticos adequados para serem utilizados na sala de aulas.

Autora acrescenta que os erros cometidos durante o processo de aprendizagem de uma nova língua não são cometidos de maneira aleatória, existe uma forte motivação, sendo cometidos, quase sempre por interferência de conhecimento que o sujeito tem das outras línguas, o que chama de erros interlínguas (ALVES, 2012).

O fenômeno decisivo na ocorrência dos erros para os falantes aprendentes é o fato de muitos alunos aprendentes tentarem traduzir os textos de forma literal, utilizando estruturas próprias da sua língua materna, que em muitos casos, não coadunam com a língua que o aluno está aprendendo.

Ensinar uma língua, portanto, é mais do que fazer os alunos conhecerem a nomenclatura dos elementos gramaticais, a sua estrutura, visto que ela vai além desses elementos, representa mais do que a fala, mais do que a estrutura, mais do que um

instrumento para trocar as ideias e informações, ela é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais, e culturais, lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda (MENDES, 2012,p.143).

1.4.2 O processo de ensino/aprendizagem de língua para crianças

Buscamos também trazer os fatores que facilitam e impossibilitam o processo de ensino de língua para falantes de outra língua, mas, para não sermos vastos, especificaremos o contexto guineense que é o que nos interessa no momento. Não limitar-nos-emos em buscar os fatores que influenciam positivamente a aprendizagem, não obstante os que podem dificultá-lo. Fatores esses que podem ser intralinguísticos e extralinguísticos.

Souza (2015), em seu estudo, analisou de maneira detalhada os fatores externos e internos que influenciam no processo de aquisição de segunda língua nas crianças e nos adultos, destacando e esclarecendo os processos psicológicos e neurológicos envolvidos no aprendizado da segunda língua.

De acordo com Nascimento e Santos (2013 apud SOUZA, 2015, p.21),os recentes estudos neurocientíficos apontaram que a idade mais propícia para aprendizagem de segunda Língua (L2) vai de infância até os cinco (5) anos de vida, visto que é durante esse período que o desenvolvimento cerebral ocorre de maneira surpreendentemente acelerada, em função da vasta gama de conexões neurais que a criança possui e que com o passar do tempo será reduzida, devido às adaptações e necessidades de utilização de conexões mais imediatas, que são exigidas pelo ambiente.

Souza (2015) acrescenta ainda que, para neurociência, a criança apresenta uma rede neural complexa, que está conectado a bilhões de “conexões sinápticas” que fazem haja uma larga facilidade para o aprendizado.

Entretanto,Vygotsky (1996 apud SOUZA, 2015, p.21) adverte que, ainda que a criança tenha toda essa capacidade e facilidade, é importante a adoção de programas pedagógicos que combinem com perfil e capacidade de apreensão do novo conhecimento que a criança está adquirindo, ou seja, a criança se encontra disponível e cheia de condições para aprender a nova língua, mas se os programas pedagógicos não forem bem estruturados, haverá dificuldade em adquirir novos conhecimentos e a nova língua.

Samara (1998 apud SOUZA, 2015,p. 21) aponta que:

São as conexões entre eles que realmente darão conta da incalculável quantidade de informações que começam a ser assimiladas pelos bebês tão logo abrem seus olhos pela primeira vez. Existem 100 bilhões de neurônios no cérebro de um recém-nascido, e 5 trilhões de conexões nervosas, que chegarão a 1 quatrilhão nos primeiros meses de vida. [...] até os 4 anos o cérebro alcança uma atividade que jamais se repetirá [...] (SAMARA:1998).

Então, se até aos quatro anos o cérebro tem uma capacidade que jamais se repetirá, isso significa que nessa fase a criança está apta para aprender seja o que for, sendo esse um momento propício também para aquisição da nova língua.

Além da idade como fator influenciador na aquisição do conhecimento da nova língua, Souza (2015) destaca que a aprendizagem sólida e consistente de qualquer que seja o objeto de conhecimento dá-se a partir da interação, ou seja, é importante interagir com o objeto que queremos aprender, isso é fundamental. A criança possui a capacidade de adquirir de forma mais fácil um novo idioma, mas por meio da interação.

Krashen (1982 apud SOUZA, 2015,p.24) nos assegura que o ambiente também é primordial para aprendizagem, pois quanto mais agradável ou adequado o ambiente, mais facilidade a criança terá em aprender, pois o ambiente facilita a entrada das informações e a capacidade de aquisição da segunda língua.

Para isso, Krashen (1982 apud SOUZA, 2015, p. 24), afirma que:

O *input* compreensível apenas ocorre quando o aluno estiver no nível (i+1) no idioma alvo. A mensagem não pode estar muito além do atual nível de compreensão no qual se encontra o aprendente; caso isso ocorra, o filtro afetivo será elevado e não haverá *input* compreensível. No caso de crianças, é preciso respeitar cada estágio de seu desenvolvimento e, por esse motivo, é importante que ela comece com jogos, apresentação de vocabulário simples na língua que estiver aprendendo, para que possa começar gradualmente entender as mensagens nessa nova língua. (KRASHEN:1982)

De acordo com Ré (2012), não basta que a criança esteja apenas exposta a interação social na língua que está aprendendo, é importante também que ela esteja pronta no que se refere à manutenção e desenvolvimento de todos os estágios necessários para compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir conforme vemos a seguir: *sensório-motor* que começa de 0 a 18/24 meses, e precede a linguagem; *pré-operatório*, de 1/2 anos a 7/8 anos, fase das representações, dos símbolos;

operatório-concreto, de 7/8 a 11/12 anos, estágio da construção da lógica, e; *operatório-formal*, de 11/12 anos em diante, fase em a criança raciocina, deduz etc.

O desenvolvimento ou cumprimento dessas etapas possibilita a construção de um falante fluente, caso contrário podemos enfrentar as dificuldades na língua a qual estamos aprendendo. Então a aquisição da nova língua tem que ser contextualizada e gradativa.

Piaget (apud SOUZA 2015, p. 25) destaca que:

É importante que os educadores preparem atividades na língua-alvo que estejam no nível desse aluno e que, de preferência, sejam realizadas no idioma que o aluno está aprendendo. Algumas atividades podem ser mais adequadas para essa fase, como por exemplo, músicas, atividades com imagens e associações. Essas atividades devem estar baseadas em conceitos simbólicos como, por exemplo, mímica e escrita. Esses tipos de atividades são importantes porque criam um ambiente favorável ao aprendizado e, para que o aprendizado de idiomas seja mais efetivo, é importante que as atividades sejam significativas e inspirem o aluno a ter participação efetiva nesse processo.

Piaget chama atenção para que os professores da língua a ser aprendida não tentem estimular o aluno a decorar as regras gramaticais, pois isso está fora do nível dos aprendentes. Isso não inspira o aluno e este não sente prazer em aprender a nova língua, limitando-se apenas a decorar e reproduzir, não participando ativamente no processo de aprendizagem da nova língua, o que vai condicionar a sua limitação e não haverá aprendizado efetivo, apresentando dificuldades tanto na escrita como na oralidade, porque não teve interação com língua a qual está aprendendo.

Krashen (1982 apud SOUZA, 2015, p. 25) defende que o ideal é escolher determinado assunto que seja do interesse dos alunos, de preferência algo atual, e planejar uma aula cujo foco seja a comunicação e a interação entre esses alunos, mais uma vez, seguindo, com foco na mensagem e não na forma.

1.4.3 O processo de ensino/ aprendizagem de nova língua para falantes adultos

De acordo com Souza (2015, p. 27), os adultos apresentam mais esforços, mais dificuldade e desafios para aprenderem uma nova língua ou uma segunda língua. Para o autor, o adulto já busca aprender a nova língua, tendo em conta certa necessidade, ou seja, o adulto é condicionado a aprender a nova língua por um motivo que pode ser

profissional, pessoal e até cultural. Então, os adultos apresentam mais dificuldades com relação às crianças na aprendizagem de uma nova língua.

Schutz (2014, apud SOUZA, 2015) nos apresenta condicionantes que marcam desenvolvimentos neurológicos diferentes para adultos e para crianças, no que tange ao processo de aprendizagem de novas línguas. Um desses fatores é a forma como o cérebro desenvolve o que ele chama de lateralização do cérebro. Para Schutz, o fato de, na criança, esse processo ainda se encontrar em desenvolvimento vai garantir a percepção das variadas quantidades de sons e a sua internalização com facilidade. Já para os adultos, a situação é diferente e complexa, porque esses estão numa fase de vida em que a lateralização do cérebro já se encontra completa, bem desenvolvida, por já terem passado da fase da puberdade. Esse amadurecimento faz com que os adultos apresentem dificuldades em assimilar novos sons e reproduzi-los corretamente e com facilidade.

Benfield e Roberts (1959 apud SOUZA, 2015, p. 28) estabelecem uma relação e afirmam que a capacidade que as crianças têm em adquirir a segunda língua de forma mais apropriada do que os adultos é obtida até aos 9 anos de idade, devido a plasticidade cerebral das crianças, que facilita a compreensão do *input* recebido.

Outro fator relevante que Schutz (2014, apud SOUZA, 2015, p. 28) nos apresenta é a formação da matriz fonológica. Segundo esse autor, o momento de formação da matriz fonológica é importante, visto que muito contribui na aprendizagem da outra língua. Ele afirma que, no adulto, a consciência fonológica já é sedimentada, o que vai fazer com que as dificuldades na reprodução de novos sons aumentem. Para isso o adulto imita os sons de sua língua materna. Ora, quando ele se depara com os sons que são muito bem distantes da sua língua materna, vai ter muitos problemas e dificuldades em encontrar saídas. Desse modo, tenderá a utilizar como referência os sons de sua língua materna e, por essa razão, terá dificuldades em reproduzir um som muito distante daquele de sua matriz fonológica, o fato que acaba gerando erros dos aprendentes (SOUZA, 2015, p. 28).

Concernente à fase adulta e à fase da criança no processo de aprendizagem de nova língua ou L2, Finger (2005, apud SOUZA, 2015, p. 29) aponta que “diferenças de maturação entre adultos e crianças não afetam, significativamente, a faculdade da linguagem”, pois, não existe nenhuma unanimidade sobre o tempo real determinado para que ocorra o aprendizado de uma língua nova ou não materna, ou seja, não há um

consenso sobre certo período determinado para que ocorra ou pare de ocorrer o processo de aprendizado de uma nova língua, justificando que existem muitos adultos que conseguem atingir nível elevado de aprendizagem de uma nova língua.

O importante nessa questão não é definir com precisão o momento em que ocorre ou não ocorre o processo de aprendizagem da nova língua, não obstante é mostrar que existe momento em que o processo de aprendizagem ocorre com mais facilidade. Esse momento se enquadra na fase da criança. O que não quer dizer que o adulto não pode aprender uma nova língua.

Souza (2015.p. 29) afirma que o mais importante para aprendizagem de uma língua não materna é que as atividades de aprendizagem sejam interessantes e que vão ao encontro das necessidades do aluno, pois quanto mais esse aluno tiver interesse mais laços de afetividade e familiaridade com a língua alvo, mais facilidade e aptidão em aprender. Isso só ocorre a partir da interação com a língua nova, e as trocas sociais são importante, principalmente se dão a partir da comunicação.

Ainda que haja os fatores internos e externos que impossibilitam a aprendizagem de uma língua nova para adultos e para crianças, Souza (2015) afirma que esses fatores são importantes, mas não determinantes, o que significa dizer que adultos e crianças podem atingir um nível elevado de aprendizagem de nova língua, como vemos na sequência:

É importante que adultos estejam cientes de que o processo de aquisição e aprendizado de outro idioma é gradual, que envolve diversos fatores neurológicos e psicológicos e, para que ele seja efetivo, faz-se necessário a busca de formas de aprendizado que sejam relevantes àquelas que despertem o interesse e a curiosidade de aprendentes no que diz respeito ao desafio que é aprender outro idioma. O adulto aprendente de idiomas necessita estar inserido em um contexto que favoreça esse desenvolvimento, e isso pode acontecer quando ele realiza atividades que sabe que poderá utilizar de forma prática em situações reais de comunicação (SOUZA, 2015, p.30)

A comunicação deve constituir um espaço de privilégio no processo de ensino e aprendizagem de língua não materna. Não há como alguém aprender uma língua nova sem praticá-la. Não é tão importante ensinar a estrutura de maneira isolada, a estrutura tem que ser acompanhada com a funcionalidade, o que os pesquisadores chamam de prática da língua em situações reais da comunicação.

Krashen (1982 apudSOUZA,2015,p.31) aponta a importância das abordagens comunicativas, conforme podemos confirmar a seguir:

Ambientes que sejam favoráveis à aquisição de outro idioma cujos objetivos estão voltados para a mensagem e não forma e quando há baixo nível de ansiedade, produzem resultados mais efetivos. Para alunos adultos, cujas necessidades estão voltadas principalmente ao ambiente profissional, atividades que procurem focar cada vez mais nesses aspectos podem ser de grande valia nos métodos de ensinoaprendizagem de idiomas. A abordagem comunicativa busca atingir esses objetivos por meio de atividades voltadas para tarefas que devem ser realizadas pelo aluno, visando resolver problemas e criar situações reais de comunicação em sala de aula (KRASHEN:1982).

Como pudemos observar, as questões todas apontadas ao longo de nossa discussão interferem no sucesso ou fracasso da aprendizagem de uma segunda língua. Na sequência, apresentamos os procedimentos empregados para a realização de nossa pesquisa, o que permitirá, posteriormente, confrontar, no capítulo de análise, os pressupostos teóricos relacionados à aprendizagem de línguas e a realidade linguística de Guiné-Bissau.

CAPÍTULO 2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse trabalho, desenvolvemos a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa nas series iniciais na Guiné-Bissau, analisando o perfil linguístico de amostra de estudantes guineenses, o material didático disponível e os métodos pedagógicos adotados para o ensino de português no contexto guineense, além de outros aspectos envolvidos no processo de ensino de língua não materna.

Para que os objetivos propostos no trabalho sejam alcançados, delineamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos, pois se possibilita que o estudo seja conduzido de forma mais coerente.

No presente capítulo, apresentamos o tipo da pesquisa, os estudantes considerados, a abordagem e os instrumentos de coleta de dados.

Nessa perspectiva e, para os fins da investigação de trabalho, foi utilizada a pesquisa analítica, exploratória e interpretativa.

De acordo com Rodrigues (2007, p.29), a pesquisa analítica busca efetuar um estudo metuculoso de cada parte de objeto de estudo, com finalidade de melhor conhecer a sua essência, causas, funções, relações. Assim sendo, a pesquisa busca cotejar o assunto em estudo e os demais objetos a ele relacionados.

Segundo Moreira e Caleffe (2006 apud PEIXOTO, 2007, p.70) é interpretativa a pesquisa que tem como a finalidade descrever e interpretar as ocorrências ou acontecimentos com intuito de compartilhar as acepções com as pessoas que nos rodeiam no mundo, o que buscamos realizar neste trabalho com os dados de que dispomos.

A pesquisa exploratória, por sua essência, é a pesquisa que permite que se tenha maior proximidade com o problema, tornando-o mais explícito ou a permitindo a construção de hipóteses, conforme aponta Rodrigues (2007, p. 29).

Recorremos a esses tipos de pesquisa, pelo interesse em conhecer, analisar e descrever a constituição do perfil linguístico dos estudantes guineenses, verificando a relação que o contexto linguístico guineense estabelece com o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau; além disso, analisar o material didático utilizado para esse ensino e quais consequências o emprego desses materiais pode provocar na aprendizagem ou domínio do português para os estudantes guineenses.

Os dados obtidos a partir da entrevista e de análise do material didático serão interpretados e descritos e, no fim, as informações serão compartilhadas.

Com relação aos meios é uma pesquisa bibliográfica, visto que ela é feita com consultas a materiais já elaboradas, artigos, dissertações e livros. Igualmente, realizamos a entrevista como o método de recolha de informações primárias, através dela se ouve alguém que provavelmente fala como testemunha. (RODRIGUES, 2007).

2.1. Os procedimentos adotados para a entrevista

Para coleta dos dados, foi realizada a entrevista com 54 interlocutores, todos da nacionalidade guineense, estudantes da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, (Unilab), localizada na cidade de Redenção, no estado do Ceará. Os jovens possuem idade que varia de 20 a 30 anos. A entrevista foi dividida em duas partes, na primeira parte, aplicamos questionários a 50 entrevistados, divididos, proporcionalmente, em 25 mulheres e 25 homens. Na segunda parte, realizamos a entrevista oral com 4 interlocutores, sendo também 2 homens e 2 mulheres. As entrevistas se desenvolveram, portanto, de duas formas: aplicação dos questionários escritos e de forma oral. As nossas questões de pesquisa através de formulário versaram sobre os seguintes objetivos específicos:

- Investigar qual a primeira língua desses estudantes guineenses;
- Saber com quantos anos esses estudantes guineenses aprenderam a língua portuguesa;
- Identificar o lugar onde aprenderam a língua portuguesa: em casa ou na escola;
- Saber como era processo de ensino de língua português, se havia aulas de conversação, comunicação oral, resultado de interação;
- Procurar saber se, durante as aulas do português, havia aulas destinadas ao estudo dos sons das palavras, ou estudo voltado para a pronúncia, como os sons são produzidos e também a percepção dos sons em língua portuguesa;

- Identificar com que língua eles se comunicam com familiares em casa e também com maior frequência;
- Verificar como é composto o perfil linguístico desses estudantes, isto é quantas línguas falam;
- Saber se esses estudantes tinham alguém na família que fala o português;

Para os outros 4 entrevistados, a entrevista foi feita de forma oral e nela procuramos saber das narrativas das experiências destes estudantes quanto ao processo de ensino e aprendizagem das outras línguas, neste caso, o Francês e o Inglês. Verificar o que haveria de diferente no ensino dessas línguas com relação ao ensino do português, pelo qual passaram.

2.1.2.1 Sobre o material didático analisado

O material didático analisado, nessa pesquisa, é denominado *PERIQUITO BETA*, utilizado em quase todas as escolas do país, nas séries iniciais, para ensino da língua portuguesa. O material é elaborado na Guiné-Bissau e impresso em Dakar, tendo como autoras: Aurora Freitas de Barros, Maria do Carmo Mendes, Leontina Semedo Costa e, como coordenadora pedagógica, Monica Benoit. O material possui 88 páginas e é dividido em duas perspectivas do ensino da língua, a leitura e escrita.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, apresentamos o perfil linguístico dos estudantes guineenses entrevistados, apontando as frequências de respostas para cada uma das questões propostas no questionário; na sequência, apresentamos as características do material empregado no ensino de português em Guiné-Bissau, para, no final, elaborar um comparativo crítico entre o perfil dos estudantes e esse material, analisando sua adequação, com base nos pressupostos teóricos pré-apresentados em capítulo anterior.

3.1 Perfil linguístico dos guineenses entrevistados

Dos 50 guineenses entrevistados, os dados apontam que 52% destes informantes têm como a primeira língua (L1/LM) as línguas étnicas, 46% tem o guineense e 2% temo wolof, a língua da República de Senegal, o país vizinho da Guiné-Bissau. O português não aparece como a primeira língua ou língua materna (L1/LM) de nenhum destes informantes, ou seja, o guineense e as línguas étnicas constituem as línguas maternas desses entrevistados, conforme se pode ver no gráfico que segue:

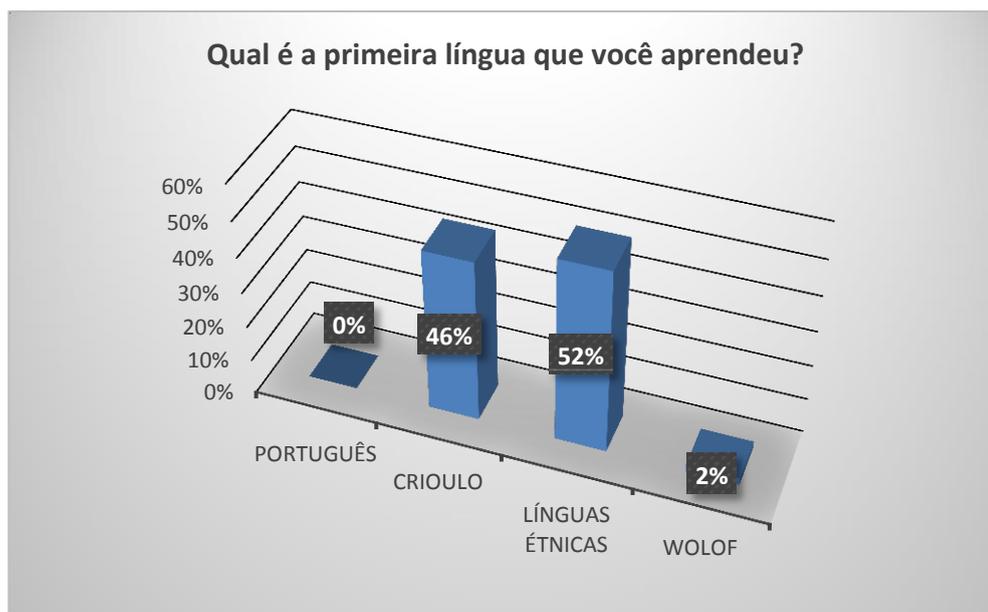


Gráfico 1: A primeira língua dos informantes

Os dados também mostram que a grande maioria desses informantes (98%) aprendeu o português na escola, e apenas 2% (1 informante) em casa. Dessa forma, a escola constitui o espaço onde a língua portuguesa é aprendida, como se pode ver no gráfico que se segue.

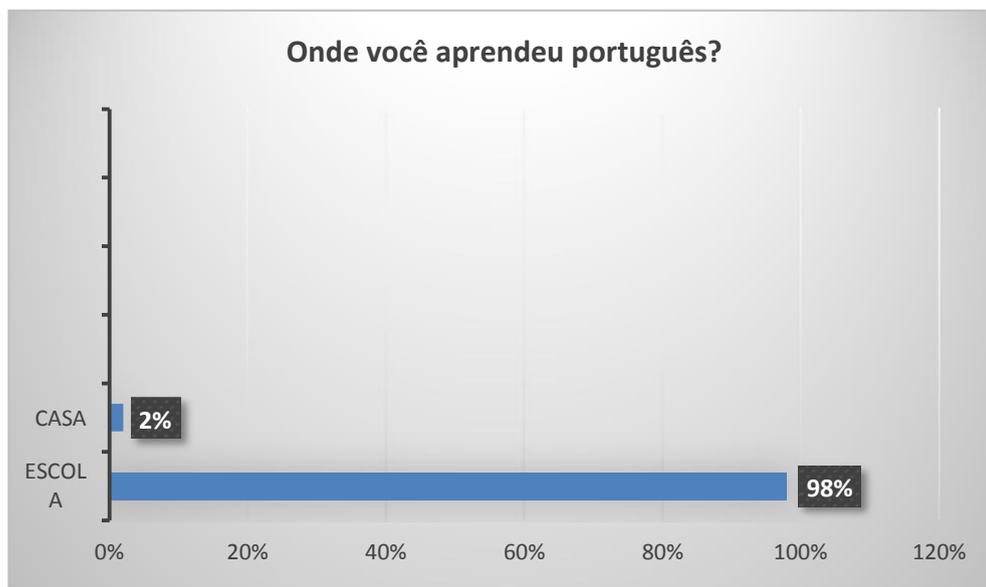


Gráfico 2: Local onde os informantes aprenderam o português.

A hipótese por nós indicada no início deste trabalho foi confirmada, pois, os dados comprovam que, os guineenses aprendem o português na escola. Em relação à idade de aprendizado do português, como era de se esperar pelos resultados do gráfico anterior, vimos que varia de 3 aos 5 anos 12%, de 6 aos 8 anos (34%), de 9 aos 11 anos (26%), de 12 aos 14 anos (24%), de 15 aos 18 anos de idade (4%), conforme os resultados do gráfico que segue:

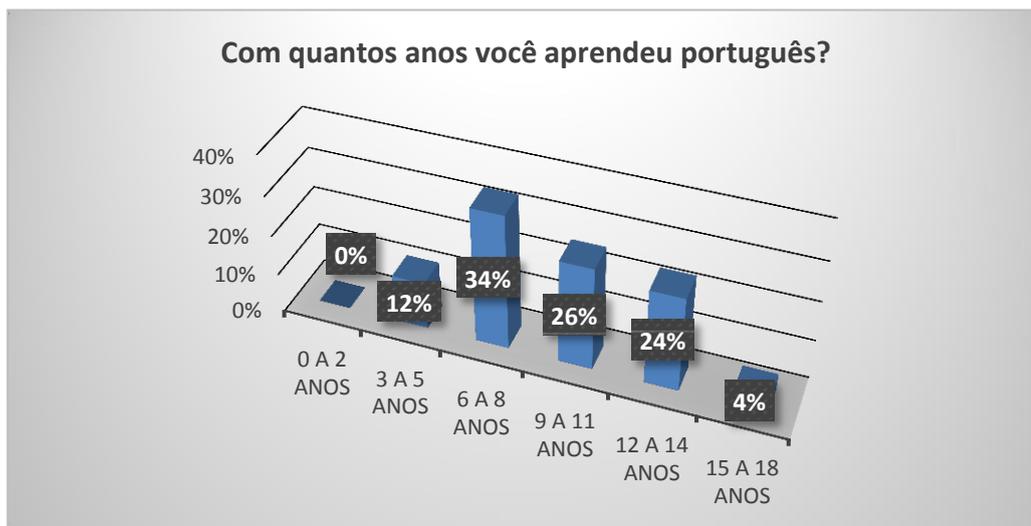


Gráfico 3: Idade com que os informantes aprenderam o português

É possível notar, pelos resultados do gráfico, que a maioria dos informantes teve contato com a língua portuguesa somente após os 6 anos de idade e mais da metade deles (54%) apenas após os 9 anos de idade. Merece destaque ainda o fato de que nenhum dos informantes adquiriu a língua antes dos 3 anos de idade.

Os dados apontam ainda que, além do português não se constituir em primeira língua (L1/LM) desses informantes, sendo aprendido na escola, na maioria dos casos, em idade superior aos 6 anos, também para maioria deles, no seio familiar, a comunicação é, predominantemente, em guineense e nas línguas étnicas, pois 52% comunicam-se em guineense e 48% nas línguas étnicas, como se pode ver no gráfico seguinte:

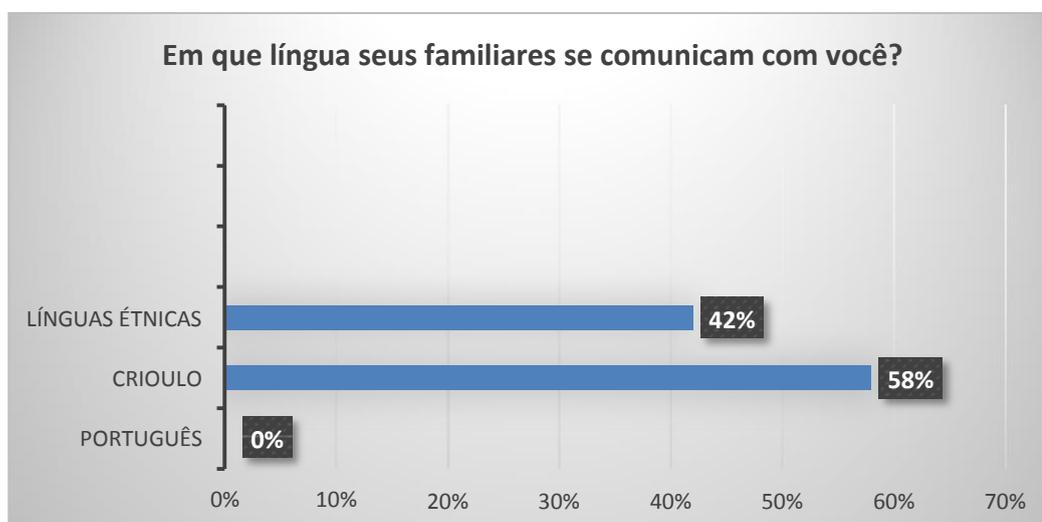


Gráfico 4: Sobre língua pela a qual os familiares se comunicam com o informante.

Como vemos, o português não é a língua de ampla comunicação, tanto no seio familiar, assim como no meio social em que estão inseridos os informantes. Fora do ambiente familiar, já na sociedade, 96% dos informants se comunicam em guineense, 2% nas línguas étnicas e apenas outros 2% se comunica em português. Segue o gráfico com esses resultados:

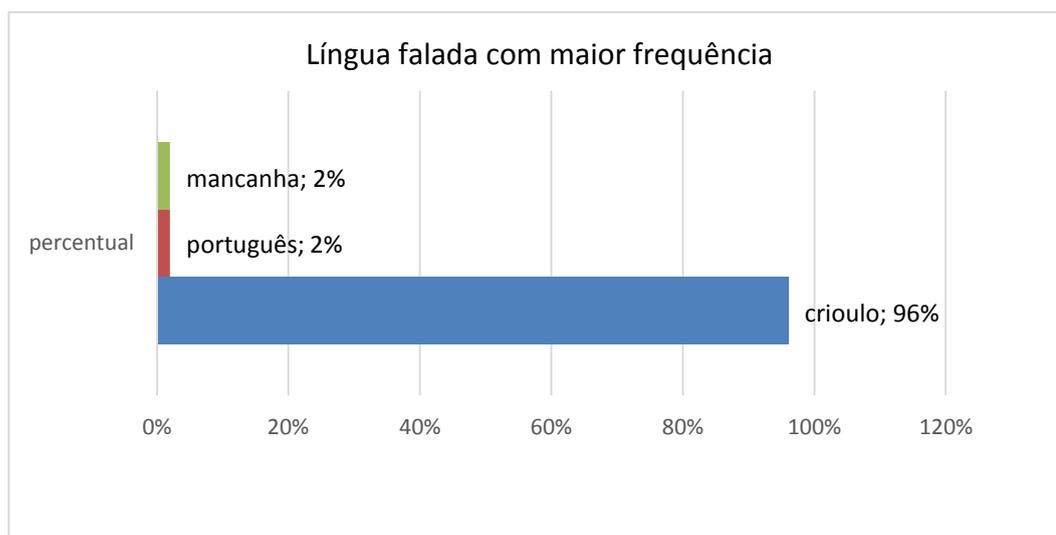


Gráfico 5: A língua falada com mais frequência

O quadro linguístico desses estudantes guineenses é multilíngue, pois, sem exceção, todos falam no mínimo duas línguas, o guineense e o português. Vê-se ainda, que 42% desses informantes falam 3 línguas, 30% falam 4 línguas, 18% falam 5 línguas, 4% falam 6 línguas e na condição de falantes de 2 línguas temos apenas 6% dos informantes. Na sequência o gráfico ilustrativo dessa configuração:

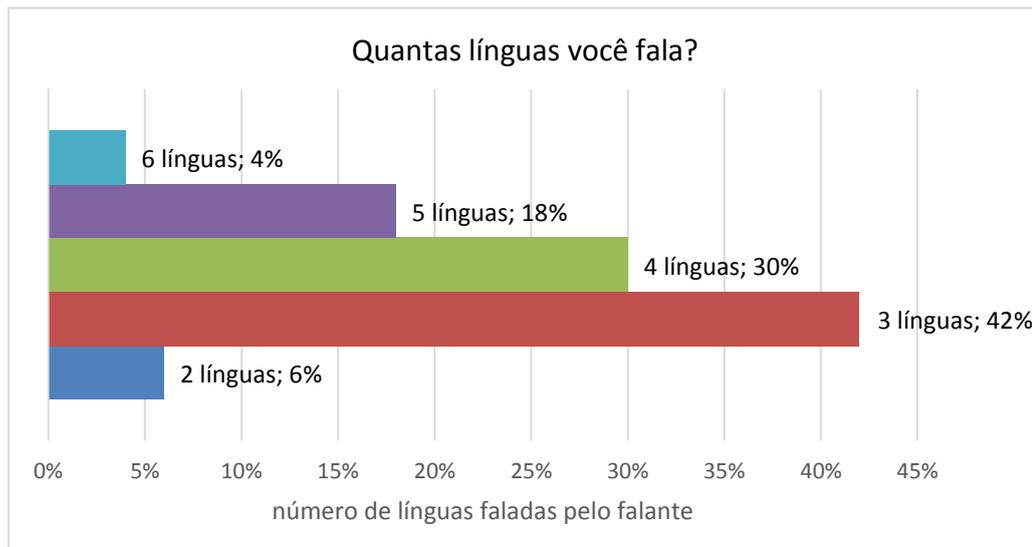


Gráfico6: Número de línguas faladas pelo informante.

Destas línguas faladas pelos estudantes, destaca-se o francês (40% dos informantes), o inglês (30% dos informantes), o pepel (20% dos informantes), o balanta(16% dos informantes),omancanha(14%), o fula (12%), o wolof(6%),omandinca(4%) e, por final, obeafada,omansonca, o nalu, o sussu,oárabe eobijagó, (faladas por 2% dos informantes cada uma), como podemos observar no gráfico que segue:

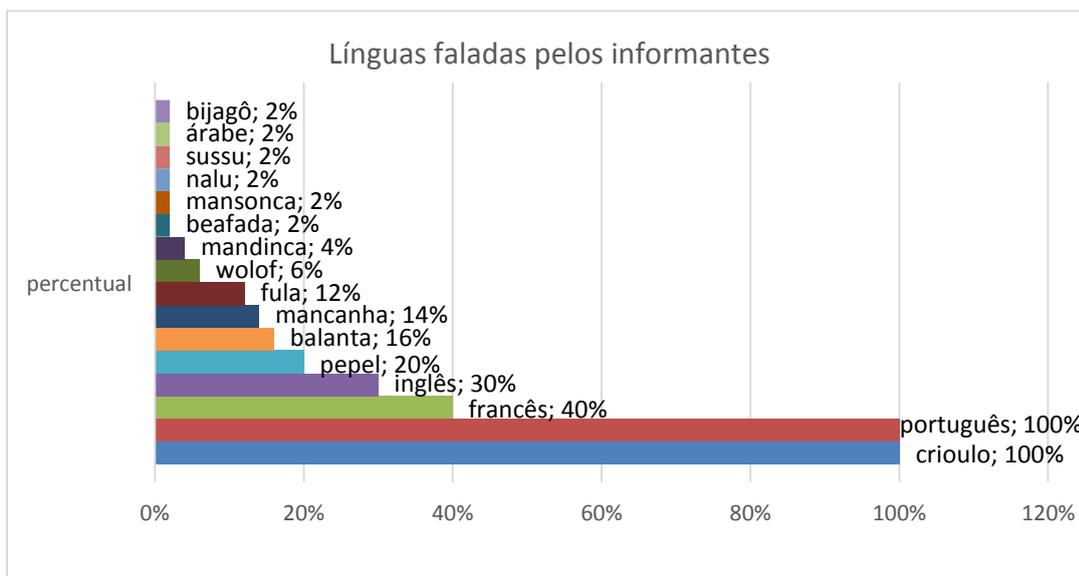


Gráfico 7: As línguas faladas pelos informantes

Os resultados da pesquisa apontam ainda, em relação ao perfil linguístico dos guineenses, que, em 44% da família dos informantes, só o pai fala o

Português em 36% das famílias, só o irmão fala português; em 10% delas só a mãe fala a língua portuguesa. Há ainda 4% dos informantes em que só tio fala o português e em outros 4%, todos os membros da família falam o português. Um informante (2% da amostra) apontou ser o único falante da língua portuguesa em casa. Na sequência, a compilação desses resultados:

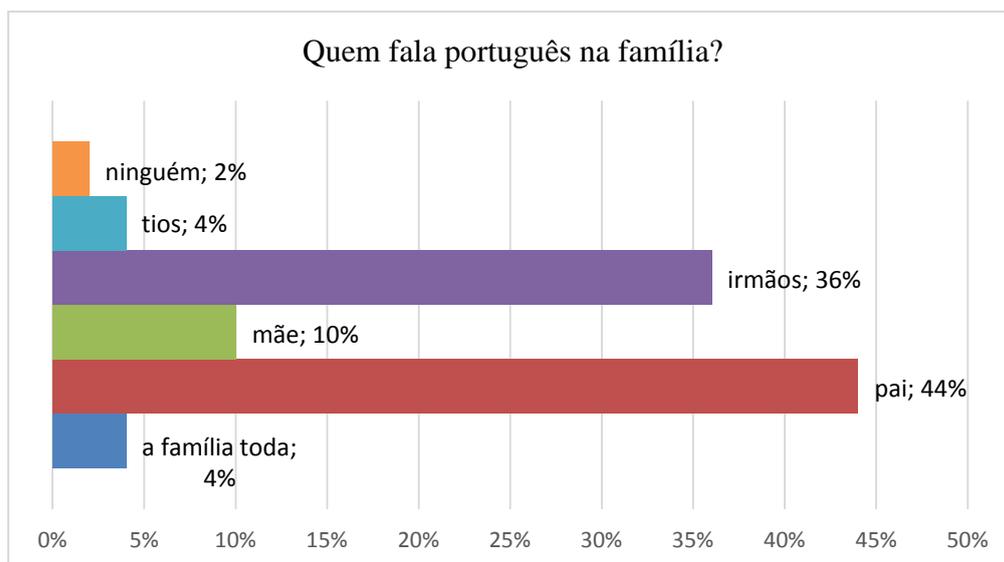


Gráfico 8: Sobre membro da família dos informantes que fala o português

3.1.1 A conciliação do subsídio teórico com os dados da entrevista, a respeito de constituição do perfil linguístico dos estudantes guineenses entrevistados.

Com base nos dados das entrevistas, vimos que o português não é a primeira língua adquirida ou assimilada por estudantes guineenses, pois eles têm como a primeira as línguas étnicas e o guineense, aprendidos enquanto crianças, no meio familiar. Ou seja, são essas as línguas de primeiro contato, de convívio de dia-a-dia, de maior comunicação, de relação de afetividade e que marcam a identidade do povo guineense, tal como indicava previamente Embaló e Couto (2010).

O contato com o português se dá, pela primeira vez, no ambiente de sala de aula, na escola, já na idade escolar que varia de 6 aos 14 de idade, para maioria, não se constituindo na língua de convívio, e não sendo falada com frequência, nem sendo apontada como de uso diário, cabendo-lhe apenas as funções institucionais, caracterizando-se com língua de prestígio, dos escolarizados, das pessoas com certa

ascensão social, mas não a língua de acesso para todos, já que somente 13% da população a emprega, conforme também já apontavam Embaló e Couto (2010).

Conforme também vimos em Bento (2013), Almeida Filho (2005) Spinassé (2006) e Carvalho (2011), seria a língua materna (LM/L1) a primeira língua adquirida ou assimilada pela criança no meio familiar, em casa, e, por meio dela, o falante se expressa de modo espontâneo. LM/L1 é o elemento fundamental de identidade e viabiliza que o indivíduo pertença a um determinado contexto cultural e social. Ainda conforme Spinassé (2006), LM é a primeira língua que a criança teve contato e que aprendeu no contexto informal, isto é, com os pais no lar e aos demais membros da comunidade, pois ela deve ser a língua de comunidade em que a criança está inserida. Acrescenta ainda o autor que LM é a língua que o falante aprende pelo estabelecimento de contato sem precisar ir para escola ou para instituição de ensino e a aquisição da LM se dá, independentemente, de grau de escolarização, mas sim pelo contato desde momento de nascimento, no meio familiar (CARVALHO, 2011).

É a língua de maior comunicação para falante, a mais falada é a língua da constituição da identidade pessoal, regional e étnica, toda LM manifesta por meio de um dialeto (uma variante regional, muitas vezes combinada com traços étnicos e de classe social (ALMEIDA FILHO, 2005).

Confrontando os resultados e os subsídios teóricos, podemos afirmar, com convicção, que a língua portuguesa não é língua materna dos guineenses.

O período em que estes estudantes aprendem o português é considerado não propício para aquisição de uma nova língua, pois, segundo Nascimento e Santos (2013 apud SOUZA, 2015) a idade adequada para aprendizagem de uma segunda língua (L2) começa da infância até aos 5 anos de idade, pois nesse intervalo de tempo, o desenvolvimento do cérebro ocorre de forma acelerada, conforme já havíamos visto em capítulo anterior.

Contraopondo todos esses argumentos aos dados da entrevista concluímos que a língua portuguesa, além de não ser língua materna dos guineenses, tem seu processo de aquisição fora do período ou da idade propícia, o que não impede, mas dificulta efetivo aprendizado da escrita e oralidade.

Porquanto que não seja a língua materna, entretanto, pelos dados, pelo *status* que ela possui dentro das fronteiras territoriais guineenses, e pelo que nos asseguram autores como Leiria (1999) e Souto e Além (2014), o português é segunda língua (L2), pois é a língua oficial do país, a língua da escola, da instituição, e, é

altamente importante para participação na vida política e econômica do estado. A língua portuguesa é ainda uma língua não nativa do país, mas possui *status* reconhecível dentro da Guiné-Bissau.

O confronto entre os subsídios e os dados também permite afirmar que a língua portuguesa não é língua estrangeira, porque o termo da língua estrangeira, segundo Cunha (1996), aplica-se às línguas faladas fora das fronteiras do país, aprendidas apenas para estabelecer a comunicação com pessoas que vivem fora da comunidade de fala e não é usada na vida diária desse falante, sendo que não é indispensável para integração e relação com os demais membros da comunidade dos aprendentes. O assume um *status* relevante dentro do território guineense e falado dentro das fronteiras territoriais guineense, constituindo-se indispensável na vida política, econômica e social.

Ora, pode-se dizer também que é a terceira língua para alguns guineenses, pois, de acordo com Souto e Além (2014), pode-se usar o termo de terceira língua para referir a língua aprendida depois da pessoa ter aprendida duas outras línguas antes, o que, como vemos nos dados da pesquisa, ocorre com certa frequência no território guineense.

Na sequência, apresentamos breve análise do material didático para ensino de português, considerando o que fora discutido até aqui sobre o perfil linguístico dos guineenses.

3.2 Análise do material didático disponível para o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Na análise do livro didático *Periquito Beta*, de Barros *et al* (1993), constatamos, preliminarmente, que o material didático vem desacompanhado de recursos sonoros, não apresentando também textos acompanhados de quaisquer áudios, como forma de auxiliar o aluno na compreensão da escrita e na percepção e produção dos sons das palavras da língua em aprendizagem.

O material não apresenta também textos reais para o ensino, pois nele predomina o emprego de sentenças soltas, descontextualizadas, sem adjuntos, advérbios, adjetivos e outros elementos, que podem estabelecer diferentes relações entre as frases e as palavras, como se pode ver no trecho a seguir:

O Pelé papa a papaia.

A irmã Apili pila.

O papá põe o pau ao lume.

A mama põe a saia.

O sapo pula para o pilão.

(BARROS et al., p. 30)

Existe, no material, grande quantidade de sentenças e textos, nos quais se enfatizam mais as questões voltadas ao ensino do sistema, da estrutura e da função sintática da palavra, com foco somente nos elementos gramaticais. As propostas das atividades para o ensino da língua portuguesa estão voltadas, com maior ênfase, às atividades de cópia, de repetição e de escrita. Apenas observamos no material a imagem e escrita.

Ao analisarmos também como é proposto e elaborado o processo pedagógico do ensino da língua, a partir do material didático, percebemos claramente que a preocupação maior recai em atividades e tarefas voltadas ao ensino da escrita e leitura.

Em todo material, não existem tarefas didáticas que focalizem o trabalho dos gêneros discursivos, dos quais o estudante seja posto como falante, estimulado a usar a língua, mantendo assim a interação com ela, sob uma perspectiva comunicativa.

Em nenhum momento encontramos propostas de atividade ou tarefa voltada à conversação, à prática da oralidade, ao uso da língua na sua forma real. A oralidade não é trabalhada nesse material do ensino do português.

Essa ausência de abordagem comunicativa constatada na análise do material didático foi também relatada pelos nossos interlocutores, pois, como apontam os dados da entrevista, 78% dos informantes não tinham no ensino/aprendizagem de língua portuguesa aulas de conversação, conforme consta no gráfico seguinte.

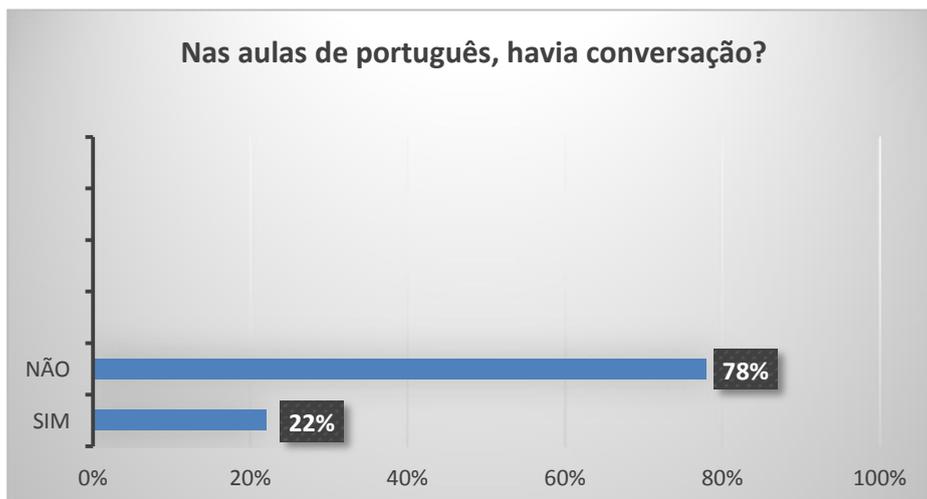


Gráfico 9: Sobre as aulas de conversação.

Além de não existir a proposta de conversação, a prática da língua, a sua realização, igualmente, como mostram os dados, 98% dos informantes disseram que, em nenhum momento tinham aulas voltadas ao estudo de sons de palavras, à percepção e a produção, através de material sonoro. Segue o gráfico com os dados.

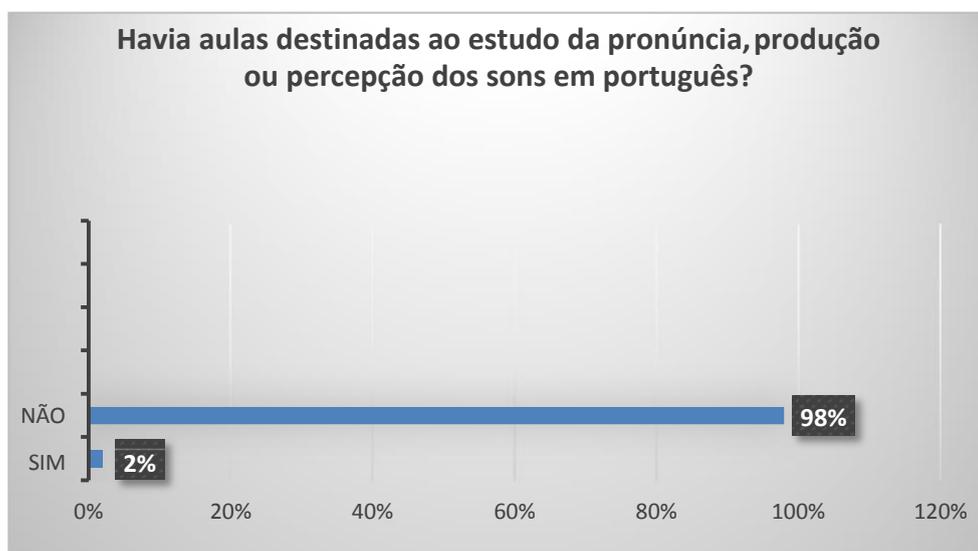


Gráfico 10: Aula de estudo da pronúncia, produção ou percepção dos sons em português

Com base no que foi considerado, apontamos que o material não atende aos requisitos mínimos de um material destinado ao ensino de português como segunda língua, sendo caracterizado pela ausência de atividades voltadas para a oralidade e,

principalmente, para o contato do estudante com a língua em seu contexto de uso real, seja escrito ou oral.

3.2.1 As narrativas das experiências da aprendizagem das algumas línguas faladas na Guiné-Bissau: francês e inglês.

Para os 4 informantes entrevistados oralmente, solicitamos que falassem sobre a forma como foram ensinadas a língua francesa e a inglesa e que fizessem a relação entre o ensino dessas línguas e o ensino de português, já que passaram por esses dois processos. Era importante também que refletissem e que comparassem o nível da proficiência que tem em francês e inglês, relacionando como português, e levando em consideração o tempo (período) para aprender essas línguas. Além disso, questionamos também sobre materiais didáticos utilizados para o ensino dessas línguas.

Sobre a narrativa das suas experiências de ensino/aprendizagem das outras línguas, inglês e francês, os nossos entrevistados apontam a relevância dos materiais sonoros no ensino de uma nova língua e a importância da interação ativa com língua (comunicação/conversaçoão).

Todos apontaram que, no ensino da nova língua, ou língua não materna, é indispensável adotar uma abordagem comunicativa e o uso de instrumentos sonoros que possam auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu repertório.

Para esses interlocutores, ao abandonar ou esquecer esses procedimentos no ensino da língua nova, pouco contribuimos para aprendizagem da língua-alvo.

Afirmaram também que aprenderam mais rápido, com mais facilidade, as duas línguas, num curto período do tempo e julgaram ser mais proficientes nessas línguas, do que o português, pois os métodos e materiais utilizados no ensino do francês e inglês, eram bons, tinham CDs, áudios, cassetes, postos num aparelho de som, nas aulas, para que pudessem perceber como os sons são produzidos, percebidos e, além disso, era proporcionada a interação com a língua e sua concretização.

Assim se expressa o entrevistado 1:

Eu levei mais tempo em estudar o português que o tempo que levei para aprender o inglês, mas se formos comparar o meu domínio de inglês com relação ao português eu julgo que tenho mais domínio em inglês com relação ao português. Tenho mais facilidade em expressar

em inglês que em português. Imagina eu comecei a estudar o português desde primeira classe, na escola, e passaram 12 anos de primeira a décimo segundo ano, mas ainda tenho muitas dificuldades em português e o inglês apenas estudei em 2 anos, eu acho que a forma como nos ensinam o português é errado. Na escola de inglês éramos obrigados a praticarem o inglês, falar mesmo, dialogo na turma, ver filme em inglês e interpretar na turma, falar do você entendeu sobre o filme. “Havia espaço para agente praticar a comunicação, aulas com áudio para ouvirmos a pronuncia das palavras, isto é, como sons são produzidos, mas isso nunca aconteceu na minha aula de português” (*entrevistado-1, 2017, estudante de Curso de Letras -Língua Portuguesa da Unilab*).

Na fala desse interlocutor, observa-se que, na escola de ensino de inglês onde ele estudou, a abordagem comunicativa era obrigatória, era indispensável comentar, dialogar em inglês, como forma de treinamento. Havia instrumentos para que pudessem ouvir, perceber e aprender a pronúncia das palavras em inglês. O que não acontecia quando ele aprendia o português. Complementa sua fala, o interlocutor, apontando que alguma coisa está errada no ensino de língua portuguesa.

Os procedimentos metodológicos do ensino da nova língua, assim como o material didático que parte da perspectiva que abandona a oralidade no ensino de L2, pouco contribuem na aprendizagem da nova língua, como vemos também na fala do entrevistado 2, cujo excerto apresentamos abaixo:

Eu acho que tenho mais dificuldades em aprender a língua portuguesa que qualquer língua...sério a língua portuguesa é cansativo, muito. Eu acho mais fácil pelo menos pela minha experiência é mais fácil aprender o francês que o português. Aprendi o francês com vídeos, sons. Na aula do português, os professores não faziam nada que pudesse ajudar o aluno aprender melhor a língua portuguesa. O ensino da língua portuguesa não deve ser apenas como uma disciplina. Mas ter a língua no seu uso. É importante que seja feita mudanças sobre a forma como nos ensinam a língua português. Tem que ser adotada as novas estratégias sobre o ensino da língua portuguesa, tipo adotar uso de áudios, aulas conversação, pois só comecei ter aulas de conversação na universidade, depois de 18 anos” (*entrevistada- 2, 2017, estudante de Curso de Enfermagem da Unilab*).

Essa interlocutora acha que o ensino e aprendizagem de português é mais difícil e cansativo, pois esse ensino se limitava em decorar as regras da gramática normativa. Isso leva o aluno a desgaste e cansaço e a perda do interesse na aprendizagem. Para ela,

os professores do português não fazem nada que contribua no processo de aprendizagem do português. Ela recomenda que sejam adotadas outras estratégias que possam contribuir na melhoria do ensino do português no solo guineense. Uma dessas estratégias é adotar os instrumentos sonoros, vídeos, áudios e que o português não seja ensinado como uma disciplina. E, que as normas gramaticais (gramática normativa) não prevaleçam como foco nesse ensino, que os alunos sejam induzidos a conversação, pois, no caso dela, só começou a manter a interação com a língua, em forma de conversação, na universidade.

A outra interlocutora, entrevistada-3, disse que deveria saber falar o português de maneira considerável, mas não foi o caso e, se isso não acontece, é porque alguma coisa está errada. Segue a fala dessa entrevistada:

Ao estudar o inglês, os professores usaram uma metodologia que me deu mais facilidade para eu aprender melhor, pois ao aprender uma língua estrangeira você precisa começar pelo básico. Ao estudar o inglês comecei por vogais, pronúncia, como é que se pronuncia uma letra, tínhamos CD para aprender as pronúncias, o que não acontecia nas minhas aulas de português. Nas aulas de língua portuguesa só me ensinava as regras gramaticais, como os verbos são colocados. Não havia nem aulas com áudio para eu aprender as pronúncias das palavras. Na aula de inglês tínhamos aulas de conversação, mas nas aulas de portuguesa não existia nada disso. Se convertêssemos o tempo e o período que durei em aprender o português, esse tempo fosse o tempo para eu aprender o inglês eu seria uma britânica, isto eu falaria o inglês fluentemente (*entrevistada – 3, 2017, estudante de curso da Ciências Biológicas da Unilab*).

A metodologia usada quando aprendia o inglês, segundo a entrevistada, a ajudou bastante, pois, ao ensinar uma língua nova é importante começar do básico, do mais simples para o mais complexo, adotar a comunicação, utilizar ferramentas que auxiliem os alunos na compreensão dos conteúdos, tal como aconteceu quando ela começou a aprender o inglês e, ao contrário de quando aprendeu o português. A perda de tempo em aprender o português deve-se, segundo ela, aos precários procedimentos metodológicos do ensino de uma língua e se esse tempo perdido fosse convertido para inglês, ela seria uma falante proficiente como uma nativa.

Abaixo a fala do quarto e último entrevistado:

Eu aprendi o francês quase em oito meses e já com um ano comecei a falar fluentemente [...] durante as minhas aulas de francês havia muitos materiais utilizados, livros variáveis contextualizados por cada

nível, havia caixa de som, rádios, os professores mostravam a escrita e áudios para que os alunos aprendentes possam acompanhar. Os professores trabalhavam a oralidade e a escrita ao mesmo tempo. Em cada sexta-feira, havia o debate, momento em que cada pessoa preparava os seus argumentos para poder expor dentro da sala. E todas as pessoas que tinham as dificuldades de expressar começavam a desenvolver a sua capacidade oral e isso era tão fantástica. Se a metodologia que foi usado para eu aprender o francês, se fosse a mesma utilizada para eu aprender o português eu teria uma fluência mais que qualquer nativo português porque levei todo o tempo estudando o português[...] as perguntas em português eram diretas, como o que é adjetivo e o que é substantivo. Era só dizer o que significava isso, e nem o professor interessava em saber se o aluno sabia falar ou não, saber usar a língua. Em curto tempo aprendi o francês e falo fluentemente. (*entrevistado -4 – estudante de curso de Engenharia da Energias da Unilab, 2017*).

Como vemos, o interlocutor aponta ter aprendido o francês no período de oito meses e, já para um ano, ele começou a falar fluentemente o francês, e julga que teve todo esse avanço porque havia muitos materiais disponíveis para o ensino e, desses materiais, tinham livros variáveis e contextualizados, que levavam em consideração o nível dos aprendentes, o perfil linguístico, além de haver rádios, caixa de som, para produção e percepção dos sons, e os professores trabalhavam a oralidade e escrita ao mesmo tempo. O entrevistado menciona ainda o emprego do gênero debate, no qual os alunos tinham que se expressar, mais a língua alvo. Por outro lado, quando aprendia o português, não havia todos esses recursos e os professores se importavam apenas em ensinar elementos gramaticais, fazendo perguntas diretas, do tipo “o que é o adjetivo, substantivo”. Era importante apenas memorizar o conceito desses elementos gramaticais.

3.2.2 Confronto entre os dados de análise do material, das entrevistas e a fundamentação teórica.

Partindo dos dados de análise do material didático disponível para o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, constatamos que esse material é descontextualizado, porque não leva em consideração o perfil linguístico dos estudantes guineenses, já que o material apresenta as características do material feito para estudantes que têm o português como a primeira língua (L1). Não existe material sonoro

a fim de ajudar os alunos na produção, percepção e pronúncia das palavras da língua adicional, nova língua que está sendo aprendida.

O material apresenta frases soltas e descontextualizadas, sem textos reais para o ensino, com tarefas voltadas às questões de ensino de elementos gramaticais, focalizando na leitura, na cópia e na escrita. Não existem no material atividades que trabalhem com os gêneros discursivos, a conversação e a oralidade.

Isso contradiz o que aponta Ferreira (2012), que defende o emprego de material didático contextualizado, que leve em consideração o perfil linguístico, social e político dos falantes a quem será empregado. Ainda segundo Ferreira (2012), o sistema de ensino tem que se adequar à realidade linguística dos estudantes e, se o contexto linguístico do povo é bilíngue, o ensino, então, tem que ser também bilíngue, com intuito de preservar as línguas maternas sem desconsiderar a importância da língua portuguesa. Complementando Ueti (2012) que é relevante considerar diferentes fatores, como as características dos alunos, boa apresentação dos conteúdos programáticos e propostas de atividades voltadas uso/ensino dos gêneros discursivos.

A adequação ou especificidade do material didático para o aprendente que tem outras línguas diz respeito aos demais recursos usados para ensinar a língua, a forma como o material é feito, isto é, as atividades propostas no livro didático, como e para que fins os conteúdos são elaborados e até a forma como a língua é ensinada, os procedimentos metodológicos do ensino.

Conforme vimos, o material didático utilizado para o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau é descontextualizado, não adequado para o ensino do português para esses estudantes.

A incompatibilidade é demonstrada também nas narrativas, que apontam distanciamento dos materiais e os procedimentos metodológicos da realidade linguística dos estudantes e apontam para a importância de uma abordagem comunicativa como a forma de viabilizar o ensino e aprendizagem mais eficaz, fazendo com que os alunos dominem a língua e sejam falantes fluentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar da pesquisa, com base na discussão a respeito do perfil linguístico dos estudantes guineenses, dos procedimentos metodológicos para o ensino do português, a partir das características do material didático analisado e das entrevistas orais constatamos várias incompatibilidades existentes nesse processo. A inadequação no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau é marcada por diversos fatores, sejam eles internos ou externos.

Dessas inadequações, destaca-se o emprego de material didático que não leva em consideração o perfil linguístico ou realidade linguística dos estudantes guineenses, pois o material disponível para o ensino de português no contexto guineense apresenta características típicas de quem tem o português como língua materna, o que não é o caso para nenhum estudante guineense, pelo menos os envolvidos na pesquisa.

Além da questão do uso de material descontextualizado, que não leva em consideração a realidade guineense, os estudantes aprendem o português na idade não apropriada, fora da fase considerada ideal por especialistas da linguagem e da neurociência, com o que também torna mais complexa a aquisição de uma segunda língua. E, ao iniciarem o ensino e aprendizagem do português, deparam-se com procedimentos metodológicos não adequados, pois em Guiné-Bissau, como vimos, o português é ensinado como uma disciplina normativa, com foco na gramática, na estrutura da língua, no sistema abstrato, na nomenclatura dos elementos gramaticais, em frases soltas, sem ligação entre elas, com ausência total de textos reais para o ensino do português.

A abordagem comunicativa, nesse ensino, não é empregada e as propostas de tarefas para ensino da língua portuguesa estão voltadas à cópia, à repetição como forma de decorar as regras da gramática normativa, e os estudantes não são incentivados a desenvolver a capacidade de oralidade, através do ensino da conversação.

O material descontextualizado, que não leva em consideração o perfil linguístico e social dos estudantes, o contexto de multilinguismo observado na Guiné-Bissau, que desconsidera a perspectiva do ensino de nova língua como L2, pouco contribui para aprendizagem e nem vai auxiliar o estudante no desenvolvimento da sua capacidade e habilidade da linguagem em diferentes contextos de uso de língua.

Todas essas inadequações e incompatibilidades apontadas, nesta pesquisa, poderiam estar gerando, ao longo prazo, o fracasso de domínio da língua portuguesa pelos estudantes guineenses.

Faz-se necessário desenvolver a política de intervenção no ensino de língua portuguesa e na reelaboração do material didático, levando em conta o perfil linguístico e as especificidades da realidade dos estudantes guineenses. Nessa reestruturação do material, que sejam priorizadas as atividades que partem da abordagem comunicativa, com o uso real da língua, nos diferentes contextos de dentro e fora das salas de aulas.

A reelaboração não deve ser feita de maneira aleatória, mas sim com parâmetros norteadores nesse processo. Ao elaborar o material didático, que se pense em primeiro lugar sobre a sua aplicabilidade, para quem esse material será produzido. Não se pode empregar o mesmo modelo do material didático feito para um falante que tem a língua portuguesa como língua materna, principalmente, para um contexto linguístico complexo (de multilinguismo) como o da Guiné-Bissau. É importante pensar o material na perspectiva interdisciplinar, pensar o material de forma ampla, de modo a abarcar as realidades do aprendente. Pôr o aprendente no centro do plano, afinal é a ele que o material vai ser dirigido.

É relevante alertar que esses critérios não devem ser regidos apenas por princípios científicos e pedagógicos, mas igualmente linguísticos, conceituais, de articulação, de adequação, a faixa etária etc., e abarcando o desenvolvimento de todas as competências linguísticas, como oralidade, escrita e leitura. A elaboração do material didático, assim como o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, deve ser pensadorespeitando e aceitando a realidade da língua no país. Os professores, que doravante irão trabalhar com o material, deverão ser submetidos à formação, ou a reciclagem de capacitação, para que possam empregar de forma plena e eficaz o seu conteúdo.

É importante que os aprendentes tenham uma interação com a língua que estão aprendendo, pois quanto maior a interação, afetividade e interesse, maior a facilidade em aprender. É importante também que os professores não apenas ensinem a estrutura da língua (a gramática normativa), mas que sejam introduzidas novas perspectivas de ensino/aprendizagem do português, que atendam às flexibilidades, às funcionalidades e aos variáveis contextos de usos da língua portuguesa. O ensino da língua portuguesa como L2 ultrapassa o simples conteúdo linguístico e devem ser levadas em consideração outras habilidades do estudante. As atividades a serem desenvolvidas na

sala de aula devem contribuir em estimular o aluno a prática da oralidade, e não meramente a leitura e escrita.

Reconhecemos que todas essas indicações e propostas, por exemplo, o trabalho de elaboração do material didático que atenda a todas as demandas e o ensino contextualizado, com professores qualificados, não é tarefa fácil, principalmente, para um país como a Guiné-Bissau, que sofre muitos sobressaltos políticos e que, por enquanto se depara com dificuldades econômicas, todavia acreditamos que, com a intervenção e apoio de diferentes instâncias, a respeito do assunto, gradativamente pode haver melhora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa, 2005.

ALVES, Liliane Raquel Monteiro. **O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira:** Componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas. Relatório de estágio mestrado em português língua não materna: português língua estrangeira e português língua segunda. Universidade de Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas, 2012. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24034/1/Liliana%20Raquel%20Monteiro%20Alves.pdf>>. Acesso em: 11 de abril 2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação, São Paulo:Parábola Editorial, 2003.

AUGEL, Moema Parente. **Desafios de ensino superior na África e no Brasil:** a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASSO, Renato Miguel. GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BENTO, Carla Isabel da Silva. **Aquisição de Português Língua Não Materna – o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira, Faculdade de Ciências e Humanidades, Universidade Nova, Lisboa, 2013.

BENZINHO, Joana; ROSA, Marta: **Guia Turístico:** à descoberta da Guiné-Bissau. Coimbra: Ediliber, 2015.

CARVALHO, Gislene Lima. **Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira:** os últimos serão os primeiros. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. 126p.

COUTO, Hildo Honório; EMBALÓ, Filomena. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, n. 20. Brasília, 2010. 256p.

CRUZ, Abdelaziz Vera. **Abordagem comunicativa-enfoque na competência oral na língua segunda.** Caso da Guiné-Bissau. Faculdade de Letras da Universidade de Porto, 2013. 252p.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **O português para falantes de outras línguas:** Redefinindo tipos e conceitos. Capítulo I, 1996. p.13-30.

FERREIRA, Lucimar Luisa. **Ensino de Português L2 e Produção de Material Didático-Pedagógico:** Formação continuada de professores Xavante. Visitas Guiadas. São Paulo: Paulistana, 2012. p.49-54.

FERREIRA, Manuel. **Que futuro para a língua portuguesa em África?** Lisboa-Portugal, ALAC AFRICA – Literatura, arte, e cultura Lda. V, nº 11-2º Dt.º. 1988.

GIL, Beatriz Daruj; AMADO, Rosane de Sá (Org.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.** São Paulo: Paulistana, 2012. 124p.

GUIMARÃES, Eduardo. Conceitos linguísticos: língua franca. **Enciclopédia das línguas no Brasil.** Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br>>. Acesso em 05 de abril 2017.

GUINÉ-BISSAU. INEC (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSOS). **Guiné-Bissau em Números 2014 Bissau:** Nova Gráfica, Lda, 2014. Disponível em: <http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/GB_Numerofinal_Publica%C3%A7%C3%A3o1.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2017.

LEIRIA, Isabel. **Português língua segunda e língua estrangeira:** investigação e ensino, Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: 1ª congresso de português língua não materna, Pacoas, Lisboa, 1999.

MENDES, Edleise. **Diálogos internacionais:** ensino e formação em português língua estrangeira, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOREIRA, Domingos. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro: RJ 2006.

PEIXOTO, Camila Maria Marques; CARIOCA, Cláudia Ramos. **As representações linguísticas dos acadêmicos guineenses:** uma reflexão sobre o estatuto da língua portuguesa fundamentada no corpus do PROFALA. Fortaleza-CE, 2013. 15p.

RÉ, Alessandra Del (Org.). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2012.

PEIXOTO, Camila Maria Marques. **Análise da Proposta de Planejamento de aulas de leitura do material Didático do Projovem.** Fortaleza-Ce, 2007. 171p.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo, Atlas, 2007. 177p.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Português como língua adicional:** reflexões para a prática docente. Porte Alegre: Bem Brasil, 2012.

SELLAN, Aparecida Regina Borges. **Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português Brasileiro:** Visitas Guiadas. São Paulo: Paulistana, 2012. p.27-32

SOUTO, Mauren; ALÉM, Vanessa Lourenço; GONZALES, Alline Olivia Flores. **Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de**

herança, língua franca e língua transnacional, Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.

SOUZA, Arlei da Silva. **O processo de aquisição de um segundo idioma em crianças e adultos**. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015. Disponível em: <http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/08-14.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2017.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil**, 2006. Disponível em: <www.revistacontingentia.com>. Acesso em 17 de março de 2017.

TEIXEIRA, Madalena. **A produção textual em livros didáticos de português língua estrangeira/ português língua segunda**. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 55-61.

UETI, Luhema Santos, **O gênero carta de pedido de conselhos nos LDS de PFOL**. - São Paulo: Paulistana, 2012. p.13-20