

O LUGAR DA PRÁTICA DA ORALIDADE NAS AULAS DO ENSINO MÉDIO DA GUINÉ BISSAU: UMA ABORDAGEM A PARTIR DOS PLANOS NACIONAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aguinaldo Da Costa Blute¹

RESUMO:

A discrepância entre o status da língua portuguesa e a porcentagem de seus falantes na Guiné-Bissau tem levantado muitos questionamentos e estudos acerca da forma como é ensinada e, conseqüentemente, as principais causas do baixo índice dos guineenses que fazem o uso do português no seu cotidiano. Este trabalho tem como objetivo geral investigar como é trabalhada a prática da oralidade nas aulas de língua portuguesa do ensino médio na Guiné-Bissau. Destacamos como objetivos específicos: 1) analisar como a competência oral é desenvolvida ao longo dos três níveis do ensino médio, a partir do Plano Nacional Do Ensino Da Língua Portuguesa; 2) discutir as possibilidades de trabalhar a prática da oralidade do português numa sociedade multilíngue, multicultural e de tradição oral. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e documental, na qual partimos das discussões levantadas por teóricos como: Baldé (2013), Cá (2015), Dias (2021), Encanha (2018), Landulfo (2022), Marcuschi (2010), Scantamburlo (2013), Timbane e Namone (2018), entre outros. Em seguida, analisamos os planos, observando, inicialmente, de que forma está prevista que a oralidade seja desenvolvida de 10º ao 12º ano, levando em consideração as competências gerais, os conteúdos temáticos, as atividades, e as formas de avaliação. Como resultado, constatou-se que a oralidade, em sentido amplo, não apenas limitada ao contexto escolar, deve ser considerada um processo de ensino. A respeito dos aspetos analisados no plano, descobrimos que os conteúdos relacionados ao contexto guineense poderiam aparecer mais, visto que a cada 3, apenas 1 se refere a realidade de Guiné-Bissau. Quanto as atividades previstas, podem, sim, proporcionar um desenvolvimento contínuo da habilidade oral ao longo do ensino médio, só não são suficientes para o desenvolvimento do posicionamento crítico do aluno. Outro ponto que deixou a desejar foram as formas de avaliação e os recursos do primeiro e segundo anos do ensino médio, nos quais poderiam-se abarcar, por um lado, mais recursos didáticos, dentre os quais alguns gêneros textuais que mais circulam no cotidiano guineense, como bandas desenhadas e anúncios publicitários. Por outro lado, não está prevista a avaliação de aptidões do aluno no domínio de falar no plano de 10º ano, constatou-se apenas nos de ouvir, ler, escrever e de aquisição de conhecimentos gramaticais. Avaliar o domínio do falar do aluno só aparece no plano do segundo e terceiro ano. Concluimos que o fato dos planos serem um documento norteador do processo de ensino-aprendizagem, as lacunas detectadas podem comprometer o desenvolvimento das competências previstas por parte do aluno, bem como a prática do professor.

Palavras-chave: Oralidade; Língua portuguesa; Ensino médio; Guiné-Bissau

REZUMU:

Diferensa entri puzison ki purtuguis ta okupa na sosedadi guineensi ku numeru di djintis ki ta papial, i motivu di manga di kistons ku studus sobri manera ki ta sinadu, principalmenti sobri motivu ki fasi pa i tem numeru pikininu di guineensis ki ta papia purtuguis na se dia a dia. Es

¹ Estudante da Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira – adacostablute@gmail.com

tarbadju tene suma si garandi objetivu buska sibi kuma ki ta sinadu papia portuguis na sala di aula di ensinu mediu na Guiné-Bissau. I tene suma objetivu spesifiku: 1) analiza kuma ki alunus ta sinadu sibi papia portuguis na tris anus di ensinu mediu, na bas di planus nacional ku ta uzadu pa sina portuguis na skola; 2) diskuti kal ki diferentis pusibilidadi di tarbadja habilidadi di papia portuguis na tchon nunde ki ten manga di lingus, manga di cultura i nunde ki djintis ta aprendi pa meu di uzu oral di kriol ku lingu di etnias. Na no metodu no kunsu ku fasi revision di tarbadjus ki papia badja des tema, nunde ki no kunsu ku diskusons di autoris suma: Baldé (2013), Cá (2015), Dias (2021), Encanha (2018), Landulfo (2022), Marcuschi (2010), Scantamburlo (2013), Timbane e Namone (2018), inda ki utrus. Dipus, no analiza planus di 10^o a 12^o anu, pa pudi discubri kal ki orientason ki dixadu pa tarbadja papia portuguis na sala di aula, nunde ki no foka na temas, atividadi ku material di ensinu, kusas ki na djuda alcanza ke ki peradu pa alunu dezentolvi. Alen di kusas ki no rifiri, no analiza tamba manera di avalia dezempenhu di alunu, tudu na bas di planu. Suma rezultadu des tabadju, no nota di kuma fasi uzu di lingu di forma oral, na portuguis asin suma na lingus nacional, i forma tamba di aprendi, ika so ke ki ta aprendidu na skola ki dibidi lebadu en considerason. Sobri kusas ki no analiza na planus, no diskubri di kuma na temas ki sta la, kilis ku sta relacionadu a tchon guineensi ka tchiu, e ka suficianti, pabia na kada 3, so 1 son ki ta fala di Guiné. Pa fala di atividadi, no nota di kuma e pudi djuda alunus papia i suma djuda elis pa e tene es habitu, so ki ika suficiente pa djuda elis dezentolvi pensamentu kritiku, kusa ki pudi fasi pa e konforma ku tudu ke ki e odja o e depara ku el na se dia a dia. Utrus purblemas ten a ver ku material ku pudi uzadu pa sina ku manera di avaliason di dezempenhu di alunu, nunde ki pudi ba inkluidu textus ku mas ta sirkula na tchon guineensi, suma anunsius publisitarius ku bandas dezenhadus. Na avaliason, na kil ki ta toka ku planu di 10^o anu, i previdu son avaliason na uzu di skrita, leitura ku aprendi kusas di gramatika, nada relasionadu a avaliason di habilidadi di uzu oral di portuguis ka sta la. Avalia manera di papia di alunu sta son na planu di 10^o ku 12^o anu. No tchiga concluzon di kuma, planus suma dokumentu ku ta orienta prosesu di sina ku aprendi, falhas ku no diskubri nelis pudi fasi alunu ka aprendi, asin suma pursor ka sina di forma ki i dibidi sina.

Palavras-chave: Papia lingu; Lingu portuguis; Ensину mediu; Guiné-Bissau.

1. INTRODUÇÃO

Nos países que foram vítimas da colonização como o caso da Guiné-Bissau, o currículo tem servido de um meio de transmissão e da reafirmação das ideologias do colonizador. De acordo com Mendes (2019), as disciplinas curriculares assim como o modelo educacional guineense são fundamentados na base do paradigma eurocêntrico, por não refletirem as diversas realidades do país em questão. Landulfo (2022) aponta a necessidade de pensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial, como forma de adaptá-lo à realidade onde se encontra inserido e que leve em consideração outros saberes, tradicionais, por exemplo. Neste cenário, é importante destacar que a língua portuguesa enquanto disciplina não é exceção no quesito a incompatibilidade entre a metodologia de ensino e/ou currículo e a realidade dos alunos, Encanha (2018), num estudo que propôs certificar se existisse a compatibilidade entre a real situação linguística da Guiné-Bissau com as competências e objetivos elencados no Programa Nacional de Ensino da Língua Portuguesa de 7^o, 8^o e 9^o ano, a partir da realidade das escolas Kwame N'krumah, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto, aponta o

multilinguismo como um desafio do desenvolvimento da habilidade da oralidade, tanto para os alunos quanto para os professores. Cabe salientar que o estudo da referida autora se limita apenas à realidade de umas das principais escolas públicas da capital do país, Bissau, não contempla o contexto da Guiné-Bissau como um todo. Ademais, torna-se relevante frisar que o multilinguismo não deve ser visto como um desafio, mas sim como uma riqueza cultural.

O presente estudo propõe trazer uma abordagem da situação de ensino de língua portuguesa, sobretudo no que concerne à prática da oralidade, no contexto guineense, em que o português é a língua oficial, apesar de 78% da população não falar, não ler e nem escrever nesta língua (CÁ 2015). Essa discrepância entre a porcentagem dos falantes e o status da língua portuguesa na Guiné-Bissau nos leva a questionar as perspectivas metodológicas de seu ensino. Este estudo torna-se relevante, primeiro, pelo fato de ter como proposta a análise crítica dos planos de ensino, que têm servido de parâmetros curriculares para as escolas e professores, inclusive na seleção dos materiais didáticos. Segundo, incentivará outros estudos a analisarem criticamente os currículos, contribuindo para uma educação não eurocentrada.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como é trabalhada a prática da oralidade nas aulas de língua portuguesa do ensino médio na Guiné-Bissau. Como objetivos específicos, destacamos: 1) analisar como a competência oral é desenvolvida ao longo dos três níveis do ensino médio, a partir do Plano Nacional Do Ensino Da Língua Portuguesa; 2) discutir as possibilidades de trabalhar a prática da oralidade do português numa sociedade multilíngue, multicultural e de tradição oral.

Além da parte introdutória e a de considerações finais, este artigo está dividido em três (3) seções. Na primeira, refletimos sobre os aspectos sociolinguísticos e educacionais no contexto guineense. Na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos, e na última, analisamos e levantamos uma discussão crítica dos Planos que regem o ensino de língua portuguesa nos três (3) níveis do ensino médio da Guiné-Bissau.

2. Breve reflexão sobre aspectos sociolinguísticos e educacionais da Guiné-Bissau

Nesta seção, apresentamos, de forma breve, algumas discussões relacionadas aos aspectos sociais, linguísticos e educacionais do contexto guineense, de modo a proporcionar ao leitor um entendimento de como o período colonial, assim como os fatores sociais contemporâneos impactam no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, essencialmente nas propostas curriculares para o desenvolvimento da prática da oralidade em sala de aula.

2.1 A interculturalidade, o multilinguismo e a tradição oral no contexto guineense

A República da Guiné-Bissau é uma pequena nação na costa ocidental da África, faz

fronteira a Norte e Leste com a República do Senegal, a Leste e Sul com a República da Guiné-Conakri e a Oeste com o Oceano Atlântico. Cobre aproximadamente uma área de 36.125 km² e tem uma população de cerca de 1,5 de habitantes (²INE 2023). O país foi uma das cinco colônias portuguesas na África, tendo sido dominado por Portugal desde a primeira metade do séc. XVI até ao séc. XX e alcançado a independência unilateral, reconhecida por Portugal em 1974 (TIMBANE e NAMONE, 2018, p. 3). A Guiné-Bissau, segundo Namone e Timbane (2017 apud Timbane e Namone, 2018, p. 3-4):

É uma nação rica em diversidade cultural, sendo constituído por diversos grupos étnicos que chegam a vinte, dentre os quais se cita: balanta (30%), fulas (20%), manjacos(14%), mandingas (13%), papéis (7%), mancanhas, beafadas, bijagos, felupes, nalus, tandas, sussos, mansoancas [...] com percentagem igual ou inferior a 1% (Timbane, 2017 apud Timbane e Namone, 2018, p. 3-4):.

É importante ressaltar que cada uma dessas etnias, por um lado, possui sua própria língua que geralmente carrega o mesmo nome. O crioulo guineense, por outro lado, é o vernáculo, língua da unidade nacional, falada pela maioria da população. A língua portuguesa, de acordo com Cá (2015, p. 77-78):

[...] foi adotada na Guiné-Bissau como a Língua Oficial e tornou-se a língua da administração, do ensino e das relações com outros povos. O português é considerado para a maioria da população como LE ou L2, por ter uma grande parte da 78% da população que não fala, não lê e nem escreve o português (CÁ, 2015, p. 77-78).

É provável que essa percentagem da população que não faz o uso do português tenha baixado de 2015 para os dias atuais, tendo em conta o aumento da taxa da população e de alfabetização no país em questão. No que diz respeito à legislação da língua portuguesa, Mendes (2019) adverte sobre o fato da não existência de algum documento em termos legais que define a oficialização do português na Guiné-Bissau, que só veio a acontecer décadas depois, por meio de um decreto (Lei n^o 7 de 12 de novembro de 2007) que obriga também a utilização da língua portuguesa em todas as instituições públicas, inclusive nas escolas (CÁ, 2015 apud MENDES, 2019, p. 165). Cabe afirmar também que, embora não conste na constituição da República da Guiné-Bissau, a sua oficialização se comprova por ser língua de documentos oficiais, de ensino e de situações formais.

As línguas nacionais da Guiné-Bissau (étnicas e o crioulo guineense) podem ser consideradas ágrafas por não possuírem uma escrita formal padronizada, estas que por meio das quais ocorre a partilha dos saberes entre as gerações desde os primórdios da sociedade guineense. Na sociedade atual, conforme assevera Williams (1996, apud Street 2014, p. 106), estes saberes acabam perdendo a credibilidade e consideração que merecem pelo poder que o

² Instituto Nacional da Estatística da Guiné-Bissau

status das formas escritas confere aos documentos, cartas, entre outros escritos. A Guiné-Bissau sendo uma comunidade de tradição oral, faz dos desafios enfrentados no processo de letramento nas escolas não ser uma novidade, uma vez que não reflete à realidade dos alunos. As comunidades tradicionais na visão de Pontes (et. al., 2019, p. 26), parafraseando Brasil (2007):

São povos que por suas características culturais específicas, fundadas na ancestralidade, possuem conhecimentos reconhecidos como saberes tradicionais, pois são conhecimentos indissociados da identidade desses povos e comunidades, transmitidos predominantemente por meio da prática da oralidade.

Esses saberes tradicionais não são documentados na sua maioria, pois são provenientes dos anciãos que por meio da oralidade são transmitidos para as gerações descendentes. Na próxima subseção, levantamos algumas discussões sobre a tensão entre oralidade e letramento, reverberando sobre o impacto de sua escolarização.

2.2 Oralidade e Letramento

Na Guiné-Bissau assim como em muitos países não ocidentais, colonizados, o Letramento costuma ser apresentado como algo novo, modelo ocidental que prioriza práticas relacionadas ao âmbito acadêmico/escolar, associadas ao “progresso”, “civilização”, “liberdade individual e mobilidade social” (STREET 2019). Como alternativa a esse modelo colonial de letramento, o autor apresenta o modelo ideológico que além ter como proposta a valorização dos valores de um determinado grupo social e o contexto onde este processo ocorre, é pautado no desenvolvimento da consciência crítica a respeito daquele que concebe o ensino como forma de controle social e hegemonia dos valores de uma classe dominante sobre a outra dominada (idem). A oralidade é uma das formas de letramento que, a cada vez mais, perde a sua importância em detrimento da forma trazida pelo colonizador no contexto guineense. Conforme Street (2019, p. 92):

Nos tempos coloniais, as sociedades não europeias desprovidas de formas de letramento ocidentais eram vistas, por causa disso, como carentes de racionalidade, lógica etc, tanto como todos sociais quanto em termos individuais que compunham tais sociedades. Seus rituais e suas crenças eram vistos como provas de que eram "acientíficas" e incapazes de reflexão distanciada sobre seu modo de ser (STREET, 2019, p. 92)

Cabe asseverar que essa visão ainda se faz presente na contemporaneidade como consequência do colonialismo. O autor, em sua abordagem sobre a escolarização do letramento, traz para reflexão a seguinte questão: “Se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?”. Com isso, chegou-se à hipótese de que o letramento “[...]ficou associado às noções educacionais de ensino e aprendizagem e àquilo que os professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramentos evidenciados na literatura etnográfica

comparativa” (STREET, 2019, p. 122).

Calvet (2011) observa um certo desprezo por parte dos europeus pela oralidade e salienta que as informações que são fornecidas, por exemplo, pelas ciências como linguística histórica, arqueologia e etnologia, não são suficientes para reconstruir a história de um povo, pois se limitam em apenas dar indicações. É justamente isso que torna os saberes transicionais importantes e transferíveis, diferentes daqueles que são construídos no contexto da educação institucional, conforme ressalta Pontes (et. Al 2019), ao advertir que não se trata de uma educação bancária, que considera o aluno uma tábula rasa, mas sim por se tratar de um conhecimento não documentado e que é adquirido nesse vies.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2013, apud DIAS 2021, p. 13) “o termo oral do latim *os, oris* (boca) refere-se a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral se refere à linguagem falada, realizada pelo aparelho fonador”. Gonçalves (2010, p. 19) salienta que é “a manifestação vocal do pensamento humano numa situação determinada, com recurso a um código verbal e comportamental partilhado pelos intervenientes com vista a estabelecer uma interação”. Para Marcuschi (2010, p. 25) “A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde a realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Dias (2021, p. 13) nos lembra que “a oralidade é das primeiras competências que o ser humano adquire e vem antes da escrita e leitura. Todos temos necessidade de comunicar e a oralidade é, normalmente, o ponto de partida para haver a comunicação”. O ser humano no uso constante da oralidade, vai construindo a sua competência oral, esta que pode ser definida, conforme Cruz (2013:17), como “[...] a capacidade de se expressar adequadamente e de interpretar o discurso oral de acordo com a sua intencionalidade comunicativa, tendo em conta o contexto situacional em que a comunicação se desenvolve”. O mesmo autor salienta que “no desenvolvimento da competência oral enquadra-se o ‘saber escutar’, o que implica necessariamente as dimensões da compreensão e da interpretação. Quem não for capaz de escutar terá também dificuldades em saber falar ou em responder adequadamente numa interação verbal”. Considerando a necessidade da oralidade ser trabalhada de forma harmoniosa com outras competências em sala de aula, o autor adverte que:

O professor não pode valorizar uma competência em detrimento das outras, como é óbvio, deve considerar sempre todas as competências, implicando-as nas suas unidades didáticas articulando-as para que todas se desenvolvam harmoniosamente, porque cada uma delas tem o seu espaço próprio e a sua importância na língua (CRUZ 2013, P. 20)

Vale considerar também que a prática do professor é regida por um sistema, por isso

nem todos os problemas no ensino cabe a ele. Mas ainda assim, deve estar atento às práticas que gostaria que os alunos desenvolvessem, no sentido de não propor uma atividade que supostamente tenha como objetivo trabalhar a oralidade, mas que na realidade desenvolve no aluno outra habilidade, a oralização da escrita, por exemplo. Conforme Marcuschi (2001 apud MENDES BURACH 2017, p. 189) “Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma *oralização* da escrita, e não de língua oral”.

Na seção a seguir, contextualizamos de forma breve o percurso histórico do ensino e currículo na Guiné-Bissau de modo geral e, de forma específica, apresentamos algumas discussões sobre o ensino de língua portuguesa e a necessidade de repensar o currículo, no sentido de adaptá-lo à realidade guineense.

2.3 Ensino e o currículo

Sendo a Guiné-Bissau um dos países colonizados pelos portugueses, a situação atual do seu sistema educativo reflete o período pré-colonial e colonial. No período pré-colonial, de acordo com Cá (2007, p. 43):

[...] não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transição do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. (CÁ, 2007, P.43)

Surgiu, com a colonização, a escolarização formal, esta que se tornou, como vimos, uma ferramenta de controle social. Os portugueses implantaram, durante a sua permanência no território guineense (de 1446 a 1973), uma política que obrigava os guineenses a se colocarem em condições de serem educados e assimilarem a religião cristã e a cultura portuguesa (CÁ, 2007, P. 48). Todavia, boa parte da população não tinha acesso a essa “educação formal”. Para se ter uma ideia do analfabetismo naquela época, pelo menos até os anos 1950, dos 510.777, analfabetos (termo de estigma utilizado para denominar aqueles desprovidos da educação escolar) compreendia 504.928, ou seja, 98,85% da população (FERREIRA, 1977 apud CÁ, 2007, p. 52). Teve uma pequena queda dessa percentagem do referido período ao ano letivo 2017/2018, sendo no total 88,1% de analfabetismo (INE 2023)

Uma das primeiras manifestações da política pública relacionada ao campo educacional formal guineense foi a chamada “Educação nas zonas Libertadas”. Para Mendes (2019), essas zonas eram lugares que se encontravam fora dos domínios dos colonizadores portugueses, no qual o partido africano para a independência de Guiné e Cabo-verde (PAIGC),

responsável pela independência do país ao jugo estrangeiro, criou uma política educacional com objetivo de não apenas alfabetizar a população como também de despertar neles a consciência revolucionária frente ao colonialismo. Embora houvesse esse avanço, “havia a necessidade de reformular o sistema educativo herdado do colonizador, para criar um novo sistema, tendo raízes de bases culturais e sociais do povo guineense [...]” (MENDES, 2019, P. 76), reforma que foi aprovada pelo parlamento do Estado guineense no ano 1975 (CÁ, 2007, p. 102). Foi a partir daí que foram divididos os níveis de ensino em séries (anos escolares), do primeiro ano do ensino básico ao segundo do ensino médio. Não tinha o pré-escolar e o terceiro ano do ensino médio até então. Conforme Mendes (2019, p. 132):

Ao longo de décadas o sistema educativo carece de clareza ao nível de organização e funcionamento em termos de legislação, a sua formalização aconteceu no governo de Carlos Gomes Júnior (2009-2012) cujo ministro da educação era Eng. Artur Silva que de fato criou as condições e foram implementadas as legislações destinadas a regulamentar o sistema educativo entre os quais destacamos: a Lei de Bases do sistema educativo 2010/2011; lei de Carreira Docente; Regulamento nacional do sistema de avaliação para o ensino básico e secundário; lei do ensino superior e da investigação científicas e outros documentos normativos (Mendes, 2019, p. 132).

Para o mesmo autor, “todos esses documentos normativos legais que de forma organizada e estruturada estabeleceram as orientações no âmbito da educação visando contribuir para o desenvolvimento do sistema educativo nacional” (Ibidem, p. 133). A LBSE (2010/2011), sendo marco da segunda reforma do sistema educativo guineense, trouxe avanços para a educação nacional no que diz respeito, essencialmente, à composição dos níveis de ensino estabelecidos na primeira reforma, trazendo como umas das novidades a educação pré-escolar e o terceiro ano do ensino médio, como também estabeleceu princípios de avaliação do sistema educativo.

De acordo com o plano setorial da educação (PSE), elaborado em 2017, dentro da estrutura organizacional do Ministério da Educação nacional da Guiné-Bissau (MEN), entidade responsável pela administração do sistema educativo do país, as questões pedagógicas são da responsabilidade de:

- A Direcção-Geral do Ensino (**DGE**), encarregada de definir e apoiar a implementação de políticas relativas às componentes pedagógicas e didácticas do pré-escolar (DSPEPI), do ensino básico (DSEBEE), do secundário (DSES) e do ensino técnico (DSETP);
- O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (**INDE**), encarregado das políticas educativas e do desenvolvimento curricular (programas, manuais escolares, guias pedagógicos, materiais didácticos e da formação contínua dos professores);
- A Inspeção-Geral da Educação (**IGE**), encarregada da supervisão e do controlo pedagógico (DSIP);
- A Direcção-Geral do Ensino Superior e da Investigação Científica (**DGESIC**), encarregada do acompanhamento e da análise do ensino superior;

➤ As Direcções Regionais da Educação (**DRE**) (1 para cada uma das 11 regiões educativas do país), encarregadas das questões ligadas à gestão escolar e do enquadramento pedagógico com o apoio dos inspectores do sector).

Em todo o sistema educativo guineense, o que mais tem-se discutido é o currículo que, na perspectiva de Landulfo (2022, p. 95), "[...] em seu sentido etimológico oriundo do latim, *scurrere*, significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir". Mendes (2019) alerta sobre a necessidade de repensar e reformular o currículo guineense, pois as discussões presentes nas disciplinas de, por exemplo, história, filosofia, sociologia, psicologia, economia, literatura, línguas estrangeiras, ciências sociais, geografia, física, química, matemática, se estruturam completamente na base do paradigma eurocêntrico, isto é, os conteúdos bem como as metodologias das referidas disciplinas se apoiam no modelo do ensino europeu, essencialmente de Portugal, país colonizador, que não reflete a realidade dos alunos guineenses. Para o mesmo autor, um dos objetivos deste currículo "[...] é formar cidadãos alienados intelectualmente e que interpretam suas realidades a partir de uma linha reta unidirecional euro-centrada, mantendo seus pensamentos a partir da zona do opressor 'elite intelectual passiva' mesmo estando na posição do oprimido" (MENDES, 2019, p. 214). Quando o aluno é colocado a um sistema de ensino que não reflete à sua realidade, a aprendizagem passa a ser algo desnecessário para ele, podendo acarretar, por exemplo, abandono e evasão escolar. De acordo com Silva (2010 apud LANDULFO, 2022, p. 98):

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *currículum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010 apud Landulfo, 2022, p. 98).

Um das formas do forjamento da identidade que ocorre no contexto da educação guineense é impedir os alunos de fazerem o uso de suas línguas étnicas no recinto escolar, achando que isso atrapalharia o seu domínio de se expressarem oralmente em língua portuguesa. Em contraste ao currículo tradicional, este que, na visão de Landulfo (2022), é excludente e naturaliza as injustiças sociais, o mesmo autor apresenta como alternativa as teorias pós-críticas, estas que além de se limitar a questionar "o quê ensinar?", levanta outras questões como "porque ensinar determinado conteúdo e não outro?", e/ou "por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?".

No próximo tópico, debruçamos sobre o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, de modo a entender como os fatores socioculturais e multilíngüísticos, bem como o currículo eurocentrado impactam nesse ensino.

2.3.1 O ensino de língua portuguesa na Guiné Bissau

Em meio a diversidade linguístico-cultural guineense, Timbane e Namone (2018, p. 27), apontam que “a Guiné-Bissau enfrenta grande dificuldade na educação escolar. Uma das principais causas é a língua portuguesa adotada como a única de ensino. Enquanto isso, as línguas locais faladas pela maioria dos guineenses são desprezadas, abandonadas e proibidas na escola”. Para Baldé (2013, p. 69), “todo o ensino da LP limita-se quase totalmente à perspectiva da gramática, sendo que, as poucas atividades de produção verbal não são contextualizadas, o que cria ainda mais dificuldades aos alunos, não contribuindo dessa forma para uma aprendizagem plena e sistematizada da língua”. De acordo com o mesmo autor:

Pensar sobre o ensino de LP requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do aluno. Organizar os conteúdos de aprendizagem exige que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno, a especificidade do espaço escolar e a natureza da linguagem e das suas práticas. (Ibidem, p. 67)

É interessante a fala do autor quando esmiúça sobre a questão do reconhecimento das características dos alunos, pois o professor, sendo o responsável para criar as possibilidades de produção de conhecimento, deve discutir a oralidade de forma crítica e contextualizada, levando em consideração os fatores sociais e culturais do contexto guineense. Na mesma linha de raciocínio, Dias (2021) salienta que o professor deve mostrar aos alunos que a aprendizagem da língua portuguesa exige a prática de oralidade, além do exercício da escrita. Mas, para que isso seja possível, “o professor deve possuir um domínio do oral e da língua portuguesa para que esteja à altura de explicar a matéria e esclarecer dúvidas que normalmente os alunos apresentam” (Ibidem, p. 13-14). Além disso, seria interessante também que conheça as diversidades históricas e culturais do contexto de ensino, bem como compreender os vários tipos de letramentos e as possibilidades em que a oralidade pode estar inserida.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa propõe investigar como se dá a prática da oralidade nas aulas de língua portuguesa na Guiné Bissau, a partir da análise dos Planos Nacionais de ensino do 10º, 11º e 12º ano. Para a realização deste estudo, fizemos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a fim ampliar a nossa compreensão dos aspectos relacionados à situação sociolinguístico e educacional do contexto guineense, bem como a prática de oralidade é trabalhada nas aulas de língua portuguesa do ensino médio na Guiné-Bissau, levando em consideração as discussões levantadas por teóricos como: Baldé (2013), Cá (2015), Dias (2021), Encanha (2018), Landulfo (2022), Marcuschi (2010), Scantamburlo (2013),

Timbane e Namone (2018), entre outros.

Em seguida, analisamos os Planos, observando, inicialmente, de que forma está prevista que a oralidade seja desenvolvida ao longo dos três níveis do ensino médio, levando em consideração as competências gerais, os conteúdos temáticos, as atividades e os recursos. Por fim, verificamos de que forma se faz presente a avaliação do falar dentre as demais formas de avaliar o aluno descritas no plano.

Com a assistência técnica da ³Fundação Fé e Cooperação (FEC), os Planos analisados foram elaborados pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), órgão do Ministério da educação nacional da Guiné-Bissau responsável pelas políticas educativas e do desenvolvimento curricular (programas, manuais escolares, guias pedagógicos, materiais didáticos e da formação contínua dos professores) da Guiné-Bissau. Os referidos documentos tiveram as mesmas entidades e personalidades envolvidos na sua elaboração, conforme mostra a ficha técnica abaixo.

Quadro 1- Ficha técnica dos planos

<p>Ficha Técnica</p> <p>Título: Programa de Língua Portuguesa</p> <p>Organização: INDE</p> <p>Diretora Geral: Maria de Fatima S.B. Oliveira</p> <p>Equipa de trabalho: Victor N´djai (CND), José António da Silva (CND) Eduardo Badjebo, Fátima Djata (INDE) Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)</p> <p>Coordenador: Garcia Biifa Bedeta</p> <p>Revisão Científico-Pedagógica: Pedro Figueiredo e Abdelaziz Vieira Cruz (FEC)</p>

Fonte: Planos nacionais do ensino de Língua portuguesa do ensino médio da Guiné-Bissau

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS PLANOS NACIONAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO GUINEENSE

Nesta seção, analisamos criticamente os Planos Nacionais do ensino de língua

³ A **FEC (Fundação Fé e Cooperação)**, reconhecida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros Português e pela União Europeia, é uma organização não governamental portuguesa que, há mais de 30 anos, tem a missão de promover o desenvolvimento humano integral, com projetos em Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal. Atua numa ampla rede de diálogo, mobilização, cooperação e sensibilização entre pessoas, comunidades e Igrejas – em particular dos países lusófonos, através de duas áreas de atuação:

- Cooperação para o Desenvolvimento
- Educação para o Desenvolvimento & Advocacia Social.

Fonte: https://www.fecong.org/sobre-nos/quem-somos/?doing_wp_cron=1701874968.3026099205017089843750

https://www.fecong.org/sobre-nos/quem-somos/?doing_wp_cron=1701874968.3026099205017089843750

portuguesa do ensino médio, tendo como foco os conteúdos temáticos, atividades ou estratégias, Recursos e Avaliação. Observa-se também que os aspetos mencionados estão especificados em períodos e número de aulas que o professor deve cumprir para trabalhar todas as habilidades previstas no plano, não focando apenas na prática da oralidade que é a proposta do presente estudo.

No plano do 10º ano, são descritas como competências gerais:

- Desenvolver as competências comunicativas e de uso da língua portuguesa nas suas diversas vertentes de compreensão, em situações reais
- Adquirir competência analítica e criativa de diferentes gêneros textuais.

Essas competências são gerais, pois perpassam todos os diversos domínios de língua, não apenas a oralidade. Destacamos, no quadro abaixo, as propostas curriculares do plano do primeiro ano do ensino médio que, em seguida, nos servirá de aporte para a análise crítica.

Quadro 2- Propostas curriculares do plano do 10º ano

Tempo previsto	Conteúdos Temáticos	Atividades	Recursos didáticos	Avaliação
1º Período(40 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • A evolução fonética e semântica do Português; • Articulação das sequências narrativas: <ul style="list-style-type: none"> - Encaixe - Alternância - Encadeamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação textual; • Reconto oral; • Interpretação de imagens; • Ordenação de sequências narrativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho • Fotocopiadas; • Livros de histórias; • Fotografias; • Material audiovisual; • Rádio; • Leitor de CDs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica; • Avaliação sumativa • Avaliação formativa através da observação direta de comportamentos: <ul style="list-style-type: none"> - assiduidade; - pontualidade; - participação; - empenho. • Aptidões nos quatro domínios: ouvir, ler, escrever e na aquisição de conhecimentos gramaticais. • Interesse/adesão às atividades propostas para a aula. • Capacidade de análise. • Trabalhos de pesquisa.
2º Período(32 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • A Literatura Oral: <ul style="list-style-type: none"> - lendas étnicas guineenses; - adivinhas; - provérbios; - tradições e costumes (⁴os <i>djumbai</i> e ⁵os <i>djidius</i>). • Modos de representação do discurso: <ul style="list-style-type: none"> - diálogo - monólogo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha, leitura e síntese de informação sobre o texto 		

⁴ Os *djumbai* – expressão do crioulo guineense que é uma forma de conversa entre duas ou mais pessoas.

⁵ Os *djidius* – são contadores de histórias.

3º Período(42 aulas)	• Texto utilitário	• Leitura e análise de poemas;		
----------------------	--------------------	--------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor, fruto de recorte do Plano do 10º ano.

Para começar, observamos que os conteúdos previstos podem incluir a diversidade étnica e cultural desde que o professor não fique preso às normas tradicionais do ensino da gramática, conforme os currículos orientam, mas sim que seja a partir do texto, essencialmente oral. O conteúdo “a evolução fonética e semântica do Português”, por exemplo, poderia ser relacionado à questão da influência do crioulo na variedade guineense do português, pois, do jeito que está, parece excluir essas influências no contexto de ensino. Nas atividades, a dinâmica de interpretação, de síntese de uma informação, de reconto oral até a de análise dos poemas são umas das estratégias plausíveis para quem tem o português como segunda língua, o caso da boa parte dos estudantes guineenses. Nos recursos, sentimos falta dos textos que mais circulam no cotidiano dos alunos, como bandas desenhadas e anúncios publicitários nacionais, pois chamariam mais atenção do aluno em participar das discussões em sala. Quanto à avaliação, é interessante a forma como está prevista para atender diferentes domínios. O que faltou no que diz respeito a esse aspecto, é a aptidão do aluno nos domínios do falar, são previstas apenas os domínios de ouvir, ler, escrever e da aquisição de conhecimentos gramaticais.

Em seguida, analisaremos o plano do primeiro ano do ensino médio, este que contém como competências gerais:

- Compreender diferentes produções textuais em português em vários domínios;
- Apropriar-se de técnicas de compreensão e expressão oral e escrita;
- Interagir oralmente sobre temas conhecidos;
- Apresentar argumentos, opiniões e informação.

Tal como fizemos na análise anterior, descrevemos no quadro a seguir os parâmetros curriculares previstos no referido Plano.

Quadro 3: Propostas curriculares do plano do 11º ano

Tempo previsto	Conteúdos Temáticos	Atividades	Recursos didáticos	Avaliação
1º Período(40 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da língua portuguesa; • A Guiné-Bissau e a literatura em língua portuguesa • Negritude. • Tradição oral: <ul style="list-style-type: none"> - conto popular - provérbio - a fábula - a lenda 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos professor/Alunos; • Apresentação orais e escritas de trabalhos; • Observação e comentário de imagens; • Realização de recontos orais e escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas informativas; • Fichas de trabalho; • Textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica Formativa • Aptidões nos quatro domínios: – ouvir, falar, ler, escrever – e na aquisição de conhecimentos gramaticais; • Capacidade de análise; • Transformar frases da voz ativa para a voz passiva e vice-versa; • Análise estilística. • Capacidade de síntese; • Sumativa • Trabalhos práticos;
2º Período(32 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Os modos de apresentação da narrativa: <ul style="list-style-type: none"> - narração; - descrição; - diálogo; - monólogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos professor/Alunos; • Apresentação orais e escritas de trabalhos; 		
3º Período(42 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Tema e assunto • Os Modos de representação do discurso: <ul style="list-style-type: none"> - Texto principal (diálogo, monólogo e apartes); 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e explicação de informações presentes no manual. 		

Fonte: elaborado pelo autor, fruto de recorte do Plano do 11º ano.

Assim como no plano do primeiro ano, os conteúdos temáticos são plausíveis e podem ser interessantes para os alunos por incluir alguns aspetos relacionados ao contexto da Guiné-Bissau. O conteúdo “A importância da língua portuguesa” é interessante, porém, seria mais interessante quando associado à importância da diversidade linguística de Guiné-Bissau que, por meio de sua influência, constitui a variedade do português guineense. Em comparação com a análise anterior, é possível observar uma certa mudança no que tange às complexidade das atividades. Além do diálogo professor-aluno que poderia ser incluído no primeiro ano, por essa

interação ser a base do processo do ensino aprendizagem, tem como novidade apresentação oral dos trabalhos, embora não seja especificado o gênero. Todavia, tem a possibilidade de ser numa roda de conversa, seminário, entre outros. Comparando essas atividades com a de análise oral dos textos, por exemplo, exigiria dos alunos mais concentração e uma prática mais fluida da oralidade, desde que o professor chame a atenção do aluno a não ficar preso à leitura daquilo que está sendo apresentado, pois seria a oralização da escrita e não a prática da oralidade. No que diz respeito aos recursos e à avaliação, falta especificar quais textos utilizar, priorizando aqueles que mais circulam no cotidiano dos alunos, até aqueles utilizados nos grupos étnicos e tradições culturais como: dança, música, culinária, etc.. Não aparece a avaliação de aptidão do aluno no domínio do uso de fala tal como plano analisado anteriormente, apenas nos de ler, escrever e aquisição de conhecimentos gramaticais.

No plano do terceiro ano, constatou-se algumas novidades em termos não só de número de competências, mas em todo o aspeto que está sendo analisado. Constam-se como competências gerais:

- Expressar-se e comunicar em língua portuguesa, com autonomia e clareza, respeitando as regras da estrutura e do funcionamento da língua;
- Utilizar a língua portuguesa como instrumento de apreensão de conhecimento;
- Revelar o domínio de mecanismos de compreensão e produção oral e escrita que lhe permitem adequar o discurso a diferentes contextos de uso da língua de escolarização.
- Relacionar as dimensões comunicativa (linguística, sociolinguística, pragmática), de uso da língua (habilidades linguísticas de compreensão, expressão e interação oral e escrita) e cultural;
- Evidenciar a capacidade de expressar e defender ideias e pontos de vista de forma estruturada, articulada e crítica.

Conforme fizemos anteriormente com os planos do 10º e 11º ano, constam no quadro abaixo as propostas curriculares para o nível de ensino em questão.

Quadro 2- Propostas curriculares do plano do 12º ano

Tempo previsto	Conteúdos Temáticos	Atividades	Recursos didáticos	Avaliação
1º Período (40 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamento de actividades de lazer • Aconselhamento de locais de interesse turístico <p>Descrição de lugares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de audição: - reprodução de enunciados ouvidos; • Tomada de posição face à informação recebida; 	<ul style="list-style-type: none"> • Anúncio de emprego • Contratos de trabalho • Imprensa escrita • Filmes 	Observação direta de: Pontualidade; Assiduidade; Interesse; Participação; Comportamento; Responsabilidade;

	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas de trabalho Festa e tradições: o Natal, a Páscoa; o Tabaski e o Ramadão 	<ul style="list-style-type: none"> Distinção entre factos e opiniões; Captação da ideia principal e dos pormenores; 	<ul style="list-style-type: none"> Documentários Entrevistas Textos expositivos detemas relacionados com a: <ul style="list-style-type: none"> - Política - Economia - Justiça - Cultura 	<p>ade;</p> <ul style="list-style-type: none"> Aptidões nos quatro domínios –ouvir, falar, ler, escrever Capacidade de análise; Qualidade do trabalho realizado na sala e em Casa. Capacidade desíntese.
2º Período (32 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> Notícia (jornal diário, semana, mensal, online...) 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir esclarecimentos; Exposição oral Discutir e argumentar sobre uma notícia seleccionada pelo professor Debates Reportagens sobre temas da cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> Textos narrativos Notícias de jornal Biografias Artigo de opinião Ficheiros de áudio Gráficos Relatórios Legislação acerca do consumo Imagens Fotografias Textos de Geografia, Sociologia ou História Mapas Textos de autores guineenses Textos de autores de países de língua oficial portuguesa Artigos e ensaios sobre cultura e costumes 	
3º Período (42 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de comunicação oral: Exposição Debate Troca de impressões Diálogo Manifestações culturais e artísticas na Guiné-Bissau e noutros países Figuras e acções políticas 	<ul style="list-style-type: none"> Planificação de textos orais para uma aprendizagem mais sistematizada da comunicação oral Descrição e interpretação de imagens Indicar o equivalente de expressões idiomáticas e provérbios na sua língua materna Comparar costumes e culturas diferentes 		

Fonte: elaborado pelo autor, fruto de recorte do Plano do 12º ano.

No Plano do terceiro ano, todos os aspectos analisados no de primeiro e segundo ano foram aprimorados. Além de apresentar estratégias que incentivam a prática da oralidade, o plano conta com grande variedade de textos que podem servir de aporte para o desenvolvimento da referida prática e da criticidade em sala de aula. É interessante a forma que os conteúdos temáticos estão voltados à realidade guineense, o que parece ser uma forma de desconstrução de um ensino eurocentrado. O conteúdo “Festa e tradições: o Natal, a Páscoa, o Tabaski e o ramadão” é interessante, mas a pergunta que não se cala é seguinte: Por que apenas essas?. Isso se deve a preferência, claro, destas manifestação em detrimento de muitas outras, dos grupos étnicos, podendo fazer com que outros estudantes não se sintam contemplados. Teve uma progressão na complexidade das atividades, adequadas ao nível dos alunos. Destaca-se o exercício de audição, que é algo indissociável à prática da oralidade, afinal, para participar de um diálogo ou uma discussão em grupo, o aluno precisa desenvolver essa habilidade. Foram incluídos diversos recursos didáticos, suficientes para dar um suporte tanto para o aluno assim como para o professor em sala. Finalmente, aparece a avaliação de aptidão do aluno no domínio de falar, o que deveria permear não só o plano em questão, mas todos analisados neste trabalho. Outrossim, esse aspeto deve ser avaliado respeitando as variações linguísticas do português de modo geral e, de forma específica, a variedade do português guineense.

Em suma, a prática da oralidade parece ser desprivilegiada em detrimento dos outros domínios de língua como Escrita, Leitura e Aquisição de conhecimentos gramaticais. O fato dos planos terem lacunas e serem, supostamente, o que orienta o funcionamento da aula, é urgente a sua revisão, de modo a fazer cumprir as competências gerais previstas. Pudemos observar que existem lacunas em todos os aspectos analisados. Nos conteúdos, foi constatado, por exemplo, que a cada três (3) descritos nos planos, apenas um (1) é voltado a realidade guineense. Mais recursos precisam ser incluídos, também é indispensável especificar os tipos de textos, priorizando aqueles que constituem o cotidiano do aluno. Deve-se focar nas atividades que trabalhem a criticidade em sala de aula, o que se consegue mais com gênero como debate, este que está relacionado apenas no plano do terceiro ano. A sua ausência em outros pode contribuir na reprodução de um ensino acritico, apolítico.

Com esta análise, não se pode afirmar categoricamente que as lacunas detectadas se fazem presentes na realidade, entretanto, um estudo sobre a efetivação destes planos no contexto escolar fazer-se-á toda diferença. Todavia, justifica-se, em parte, o fato da baixa porcentagem dos guineenses que fazem o uso do português no seu cotidiano, mesmo tendo concluído o ensino médio. Além da necessidade da revisão dos planos, outra solução seria das

escolas, até mesmo os professores, apostarem numa educação transgressora, afastando-se desse currículo que é tradicionalmente eurocentrado. Hooks (2013, p.36) nos lembra que:

Os Professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer do sua prática de ensino um foco de resistência (HOOKS, 2013, p.36)

Portanto, a proposta de uma educação transgressora é uma forma de ir além daquilo que o currículo estabelece que deve ou não ser ensinado, no sentido de se posicionar de forma crítica sobre os conteúdos, atividades, recursos e formas de avaliação, aspetos constituintes do fazer pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar como é desenvolvida a prática da oralidade em sala de aula, ao longo dos três anos de escolaridade do ensino médio da Guiné-Bissau, a partir dos planos nacionais do ensino de língua portuguesa. Na análise, refletimos a forma como estão previstas as metodologias relacionadas a práticas da oralidade em sala de aula, dando mais atenção aos conteúdos temáticos, atividades, recursos e as formas de avaliação.

Como resultado, constatou-se, a grosso modo, que os conteúdos assim como as atividades previstas no plano podem sim proporcionar um desenvolvimento contínuo da habilidade oral do aluno ao longo do ensino médio, pelo fato de alguns conteúdos serem familiares à realidade dos alunos e das atividades serem suficientes, em parte, para incentivar a prática da oralidade em sala de aula. O que deixaram a desejar foram os planos do primeiro e segundo anos, nos quais poderiam-se abarcar, por um lado, mais recursos didáticos, dentre os quais alguns gêneros textuais que mais circulam no cotidiano guineense, como bandas desenhadas e anúncios publicitários. Por outro lado, não está prevista a avaliação de aptidões do aluno no domínio de falar, constatou-se apenas nos de ouvir, ler, escrever e de aquisição de conhecimentos gramaticais. Avaliar o domínio do falar do aluno só aparece no plano do terceiro ano. Ademais, o fato dos planos serem um documento norteador de ensino, as lacunas detectadas podem comprometer o aprendizado dos alunos e até mesmo o desempenho do professor.

Este trabalho é relevante no âmbito acadêmico e social no sentido de poder chamar a atenção das entidades responsáveis pela elaboração dos planos a propor a sua revisão, bem como analisar os planos de outros níveis de ensino, ou mesmo do ensino médio, tendo como foco outras disciplinas ou habilidades não contempladas neste estudo como a leitura, escrita e análise linguística. Com isso, o professor saberá como se orientar com mais facilidade e, conseqüentemente, ajudará os alunos a desenvolverem a competência desejada e a criticidade

em sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

- BALDÉ, Baró. **Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior“Tchico Té” - Guiné Bissau**. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. 2013.
- BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil: Ancestralidade, resistência e constituição humana**. Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 91-91, 2018.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial. Cap 4. 2011.
- CÁ, V. J. B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 175f. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- CRUZ, Abdelaziz dos Reis Vera. **Abordagem Comunicativa-Enfoque na Competência Oral na Língua Segunda**. Caso da Guiné Bissau. 2013.
- DIAS, Cadafi. **A Prática de Oralidade no Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Guiné-Bissau**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade NOVA de Lisboa (Portugal).
- ENCANHA, Vania Imbali. **O ensino da língua Portuguesa na Guiné Bissau: uma análise do Programa de ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas de Guiné-Bissau-Kwame N" Krumah**, Rui Barcelo da Cunha e Agostinho Neto. 2018.
- GONÇALVES, Célia Maria Salvado Salsinha (2010), **O Ensino da Língua Estrangeira numa Perspectiva Prática da Oralidade**. Dissertação de Mestrado, 2º Ciclo em Estudos Didáticos Culturais, Linguísticos e Literários. Universidade da Beira Interior Faculdade de Artes e Letras Departamento de Letras. p. 10,19.
- HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2013, 2013.
- LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 95-102, 2022.
- MARCUSCHI, L. A. (2010). **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez. p.35.
- MENDES, Leonel Vicente. **(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019

MENDES BURACH, Caroline Adriana; FERREIRA DIAS DI RAIMO, Luciana Cristina. **Oralidade ou oralização da escrita? Uma análise do livro didático “letramento e alfabetização”**. 2017.

PONTES, Daniela Barros et al. **Educação na Tradição Oral de Matriz Africana: A Constituição Humana Pela Transmissão Oral de Saberes Tradicionais—Um Estudo Histórico-Cultural**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2019.

SCANTAMBURLO, Luigi (2013). **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilíngue Português-Crioulo Guineense**. Tese de doutorado, Universidade Nova de Lisboa. p. 174.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno**.- 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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