



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

Juliano Correia Djú

Desafios e possibilidades para o ensino de língua portuguesa: um estudo etnográfico sobre
formação dos professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

Florianópolis

2023

Juliano Correia Djú

Desafios e possibilidades para o ensino de língua portuguesa: um estudo etnográfico sobre formação dos professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL-UFSC) para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Probst Lucena

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Djú, Juliano Correia

Desafios e possibilidades para o ensino de língua portuguesa : um estudo etnográfico sobre formação dos professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau / Juliano Correia Djú ; orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, 2023. 149 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Ensino. 3. Formação de Professores de Língua Portuguesa. 4. Materiais Didáticos. I. Lucena, Maria Inêz Probst. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Juliano Correia Djú

Desafios e possibilidades para o ensino de língua portuguesa: um estudo etnográfico sobre
formação dos professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 30 de junho de 2023,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Léia Cruz de Menezes Rodrigues, Dr.^a
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Nara Caetano Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Cristine Gorski Severo, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Prof. Dr. Valter Pereira Romano
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis
2023

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha família. Aos meus pais e meus irmãos falecidos, Nené Correia e Terezinha Correia, que me deixaram, prematuramente, no meio de um difícil percurso de vida, mesmo assim, ainda sinto a vossa presença em mim, me acompanhando no caminho da persistência!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e pelas graças com que me amparou neste percurso acadêmico. Agradeço a toda minha família, em particular a Nuno Cá, que se uniu a mim, desde o início desta caminhada, pelo apoio moral e principalmente financeiro. Aos meus colegas do curso de graduação: Crasimir António Sambé, Eugenio Nunes Correia, Laurindo Leite Infau e Lucas Gonçalves Inlaté; com eles, partilhei a primeira experiência de enfrentar as dificuldades no exterior, dificuldades que nos fortaleceram cada vez mais e nos ensinaram a encarar os desafios na arena acadêmica, como oportunidade e possibilidade de crescer mais na vida.

De igual modo, agradecer a Bruno João Cá, Filinto Bonte, Fidel Quessana Imbaná, Fidelia Martinho Infulna Ié, Heuler C. Cabral, Lucas Gonçalves Inlaté, Imelson Ntchala Cá, Joselino Guimarães, Juvinal D. da Costa, Mamadu S. Djalo, Mário Té e Rui Boucundji Cá. Talvez eu não tivesse realizado a graduação e o mestrado, se não tivesse ao meu lado essas pessoas! Pois, algumas situações de vida, num determinado momento desse percurso, me fizeram querer desistir do curso e da formação, todavia a força de continuar superou a vontade de desistir, graças a constante presença dessas pessoas nos meus maus e bons momentos.

Também agradecer à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde iniciei esse percurso. Nesta Instituição, quero agradecer de maneira particular a minha orientadora de graduação, Prof^ª Dr^ª Leia Cruz de Menezes, com quem aprendi muito além dos estudos linguísticos, sobretudo, o valor da persistência e do esforço para concretização dos objetivos traçados na vida. Da mesma maneira, agradecer à Escola Superior da Educação Unidade Tchico Té e o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), por terem colaborado conosco na realização deste trabalho na Guiné-Bissau e estender este agradecimento a todos os professores do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa do Tchico Té.

Por fim, agradecer à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela oportunidade de poder fazer o meu mestrado nesta instituição federal, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFSC). E, de maneira especial, agradecer a minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Maria Inez Probst Lucena, pela paciência, compreensão e, sobretudo, pelo apoio que me deu ao longo desta caminhada. Graças a esses apoios, consegui me manter no curso e persistir atrás dos meus sonhos no difícil período da pandemia de Covid 19 em que o mundo se encontrava. Por isso, conseguir o título de mestre vai além do meu esforço pessoal, mas, sim, foi uma caminhada coletiva e perseverante.

“Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

(NÓVOA, 2009, p. 31)

RESUMO

Este trabalho traz um estudo sobre os desafios e possibilidades do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. É um estudo etnográfico realizado na Escola Superior da Educação Unidade Tchico Té, sobre a formação dos professores da língua portuguesa no país e tem como objetivo principal discutir e apresentar reflexões acerca de práticas de ensino de línguas e do processo de formação dos professores de Língua Portuguesa na escola Tchico Té, a partir da perspectiva dos participantes que atuam nesse contexto formativo. O trabalho está dividido em quatro capítulos (sem incluir a introdução). Em cada um desses capítulos, foram discutidas diferentes temáticas sobre o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Para análise e discussão dessas temáticas, trabalhamos com diferentes teóricos como: Candé (2008), Cruz (2013) sobre ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau; Nóvoa (1992), Melo (2018) sobre a formação dos professores; Lucena (2015), Erichson (1984) sobre estudo etnográfico, entre outros. Tendo em vista a necessidade de uma compreensão mais atualizada do ensino e formação dos professores no país, decidimos fazer a pesquisa de campo. O contato direto com a realidade escolar guineense nos permitiu, através de observação e de entrevistas, ter uma visão mais real do ensino e formação na Guiné-Bissau. Tudo que vimos e ouvimos no campo, durante a nossa pesquisa, leva-nos à conclusão de que a fragilidade do ensino no país tem a ver com o pouco investimento no sistema educativo. Baseado na análise pormenorizada do contexto e da realidade do ensino, acreditamos que só é possível melhorar a qualidade do ensino guineense investindo muito na educação. Esperamos com esta reflexão, contribuir teórica e metodologicamente para o desenvolvimento de mais estudos sobre a formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Ensino; Formação de Professores de Língua Portuguesa; Materiais Didáticos.

ABSTRACT

This work presents a study on the challenges and possibilities of Portuguese language teaching in Guinea-Bissau. It is an ethnographic study carried out at the Tchico Té School of Education, on the training of Portuguese language teachers in the country, and its main objective is to discuss and present reflections on language teaching practices and the training process of Portuguese language teachers at the Tchico Té school, from the perspective of the participants who work in this training context. The work is divided into four chapters (not including the introduction), in which different themes about the teaching of the Portuguese language in Guinea-Bissau are discussed. To analyze and discuss these themes, we work with different theorists such as: Candé (2008), Cruz (2013) on Portuguese language teaching in Guinea-Bissau; Nóvoa (1992), Melo (2018) on teacher training; Lucena (2015), Erichson (1984) on ethnographic studies, among others. Considering the need for a more up-to-date understanding of teaching and teacher training in the country, we decided to do field research. Direct contact with the Guinean school reality allowed us, through observation and interviews, to have a more real view of teaching and training in Guinea-Bissau. Everything we saw and heard in the field during our research leads us to the conclusion that the shortcomings of education in the country derive from insufficient investments in the education system. Based on the detailed analysis of the context and reality of education, we believe that it is only possible to improve the quality of Guinean education by investing heavily in education. With this reflection, we hope to contribute theoretically and methodologically to the development of further studies on the training of Portuguese language teachers in Guinea-Bissau.

Keywords: Teaching; Portuguese Language Teacher Training; Teaching Materials.

LISTA DE SIGLAS

- UEMOA – União Económica e Monetária da África Ocidental.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- FEC – Fundação Evangelização e Culturas
- ESE – Escola Superior da Educação.
- SAB – Sector Autónomo de Bissau
- L2 – Segunda Língua
- PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.
- ENSTT – Escola Normal Superior Tchico Té.
- UCB – Universidade Colinas de Boé
- EBE – Ensino Básico Elementar
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- PEO/GB – Programa Estratégica Operacional/Guiné-Bissau
- MEN – Ministério da Educação Nacional
- INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento do Ensino
- ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Regiões Administrativas da Guiné-Bissau	16
Figura 2 – Mapa linguístico da Guiné-Bissau	18
Figura 3 – Imagem externa de Tchico Té	57
Figura 4 – Imagem externa da biblioteca.	58
Figura 5 – Ambiente interno da biblioteca	60
Figura 6 – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação	62
Figura 7 – Turma do primeiro ano.	64
Figura 8 – Turma do segundo ano	68
Figura 9 – Mesa do debate.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro ilustrativo de dados dos professores de LP na escola Tchico Té	61
Quadro 2 – Síntese das entrevistas com os professores	87
Quadro 3 – Síntese da entrevista com o diretor Bruno	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU	17
1.2 MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR ENSINO DA LP NA GUINÉ-BISSAU	20
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo geral.....	23
1.3.2 Objetivos específicos:	23
1.4 ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO	23
2 PERCURSO HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE	25
2.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL	25
2.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL	27
2.3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-COLONIAL	31
2.4 INOVAÇÕES NO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE PÓS-COLONIAL	34
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU.....	39
3.1 PORTUGUÊS LÍNGUA DO ENSINO NA GUINÉ-BISSAU	39
3.2 OS DESAFIOS DO ENSINO DA LP NA GUINÉ-BISSAU	43
3.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU.....	48
4 O TRABALHO DE CAMPO NA GUINÉ-BISSAU	53
4.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA.....	53
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA-ESCOLA TCHICO TÉ.....	56
4.3 A ENTRADA EM CAMPO: VIAGEM À GUINÉ-BISSAU	56
4.4 CURSO DE LETRAS NA ESCOLA TCHICO TÉ.....	61
4.5 INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE).....	62
4.5.1 As turmas de observação na escola Tchico Té.....	63
4.5.2 Análise das aulas observadas na turma do primeiro ano.....	63
4.5.3 Análise das aulas observadas na turma do segundo ano	67
4.5.4 A formação e a experiência dos professores de língua portuguesa Djon e Ntony.	74
5 DESAFIOS PARA ENSINO DE LP NA GUINÉ-BISSAU: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES	77
5.1 INQUIETAÇÕES DOS PROFESSORES COM APROVEITAMENTO DOS ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	77
5.2 INQUIETAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS METODOLÓGICAS DO ENSINO DA LP NO PAÍS.....	79

5.3 INQUIETAÇÕES DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	80
5.4 CONDIÇÕES PARA MELHORAR O ENSINO DA LP NO PAÍS, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	82
5.5 IMPRESSÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTADO NA BUSCA DE MELHOR QUALIDADE DO ENSINO NO PAÍS.....	84
5.6 RECOMENDAÇÕES E DESAFIOS APONTADOS PELOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE LP.....	85
5.7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ELABORAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA FALA DO DIRETOR DA DIVISÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO INDE.....	88
5.7.1 Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa em Guiné-Bissau, a partir da nova proposta do material didático.....	94
5.7.2 Sobre competências em desenvolvimento no 2.º ano na nova proposta do material didático.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	113
ANEXO 1: CARTA DA AUTORIZAÇÃO DO ESTÁGIO NO TCHICO TÉ.....	114
ANEXO 2: ESTATUTOS E PLANO CURRICULAR DA ESCOLA TCHICO TÉ.....	116
ANEXO 3: ESTATUTOS, NATUREZA E FUNÇÕES DO INDE.....	124
ANEXO 4: PLANO DE AULAS DE PROF. NTONY.....	126
ANEXO 5: QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES.....	130
ANEXO 6: QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO DIRETOR DA FORMAÇÃO NO INDE.....	131

1 INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um dos cinco países do continente africano colonizados por Portugal por meio de uma ocupação militar violenta, que culminou na imposição do império português em África (MENDES, 2018, p. 13). Localizado na costa ocidental da África, na região subsaariana do continente africano, o país tem uma extensão territorial de 36.125 km², dos quais apenas 27.000 km² constituem a superfície permanentemente emersa devido à baixa altitude do país. O seu território está dividido em uma parte continental e outra insular, que engloba os Arquipélagos dos Bijagós, compostos por cerca de 90 ilhas e ilhéus, dos quais somente 17 são habitadas (INEC, 2005, p. 06).

A atual República da Guiné-Bissau, segundo Sané (2018, p. 56), foi subjugada por Portugal durante cinco séculos e foi oficialmente considerada como colônia portuguesa em 1886, na ocasião da delimitação feita na Conferência de Berlim para a partilha da África pelos europeus. Foi colônia portuguesa até 1974, ano em que se tornou independente, depois de uma longa guerra de libertação e de ter declarado unilateralmente a independência em setembro de 1973.

É um país cuja língua oficial é o português. Todavia, o seu quadro linguístico é composto por várias línguas nacionais, entre elas o crioulo, que vem sendo língua do maior convívio e da interação social entre os guineenses. Apesar do prestígio que essa língua (o crioulo) vem conquistando como a língua da maior interação social no país, a língua portuguesa continua, sozinha, mediando a inserção das crianças guineenses no mundo da cultura escrita escolar, pois “o ensino oficial continua a manter a língua portuguesa como única língua de ensino-aprendizagem” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 1). Sendo assim, o primeiro contacto com a língua portuguesa, para as crianças e jovens guineenses, se dá nas escolas, no processo de alfabetização.

Administrativamente, de acordo com INEC, a Guiné-Bissau está dividida em três províncias: Leste, Norte e Sul ou Meridional, para além do Setor Autônomo de Bissau (SAB – Capital do país). O SAB, com apenas 2,1% da superfície total, é ocupado por 20% da população total do país; a província Leste composta pelas regiões de Bafatá e Gabu, ocupando maior superfície do território nacional, 42%, contém 28,7% da população; a província Norte, composta pelas regiões de Biombo, Cacheu e Oio, cuja superfície é de 31,6%, é a que comporta o maior contingente da população, 36,9%; a província Sul, que agrupa as regiões de Bolama, Quínara e Tombali, com extensão de 26,22% da superfície, abriga 14,4% da população total (INEC, 1991, p. 2-3).

No mapa a seguir, são representadas geograficamente, as nove regiões administrativas da República da Guiné-Bissau, incluindo setor autônomo de Bissau, capital do país.



Figura 1 – Mapa das Regiões Administrativas da Guiné-Bissau
 Fonte: <https://bityli.com/PLKfLV>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

Territorialmente, essas regiões são ocupadas por diferentes grupos étnicos do país. Nesta ocupação, segundo os dados de Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC), “a capital Bissau é a que concentra o maior mosaico étnico e cultural do país. Os grupos étnicos mais numerosos da capital são os Balantas, com 19,8%, seguidos pelos Papeis, com 17,6%. Na região de Bafatá, os grupos étnicos mais numerosos são os Fulas: 58,5%, seguidos pelos Mandingas: 23%. Na região de Gabu, os Fulas são a maioria: 77,1%, a seguir vêm os Mandingas: 17%. Na região de Biombo, os Papeis ocupam a primeira posição: 72%, seguidos pelos Balantas, 19,8%. Na região de Cacheu, os primeiros são Manjacos: 41,7%, seguidos pelos Balantas: 26,7%, depois pelos Felupe: 11,8%, e Mandingas: 8,6%. Na região de Oio, os Balantas ocupam o primeiro lugar: 48%, seguidos pelos Mandingas: 31%, e pelos Fulas: 9,5%. Na região de Bolama-Bijagós, os Bijagós são os grupos étnicos mais numerosos: 57,6%, seguido pelos Mancanhas: 8,2%, o restante saldo percentual é dividido entre os seguintes grupos étnicos: Papeis, Beafadas, Balantas, Mandingas, Manjacos. Na região de Quinara, apesar de ser o território dos Beafadas, 29,2%, os grupos étnicos mais numerosos nela são os Balantas, 41,2%. O restante do saldo percentual é dividido entre os seguintes grupos: Fulas, Papeis, Mandingas, Bijagós, Manjacos, etc. Finalmente, na região de Tombali, os Balantas ganham predominância: 48,7%, embora a história do povoamento desta região confira a este grupo o estatuto de imigrante, em busca de terra fértil para cultivo. A seguir, vêm os Fulas, com

17%, os Beafadas, com 5,3%, os Papeis, com 2,5%, os Manjacos, com 2,0%, e os Bijagó, com 1,4%” (INEC, 1991, p. 13-22).

É importante lembrar que, no atual território da Guiné-Bissau, segundo Santos (1989), evolui, até os nossos dias, uma população heterogênea, constituída por vários grupos etnicamente distintos, com organizações sociais, culturais, religiosas, econômicas e políticas bastante diferenciadas. Para Semedo (2011), essas etnias guardam, na sua tradição, formas de canto, sejam de enaltecer ancestrais, famílias, linhagens ou os mortos.

Para cada grupo étnico, a arte, nas mais diversas formas de expressão, é ferramenta de identidade e pertencimento. As peculiaridades culturais e linguísticas desses grupos étnicos não são contempladas no plano curricular do ensino, o que gera dificuldades no processo de aprendizagem nas escolas. A ausência das diversidades culturais e linguísticas das etnias guineenses precisam estar nas salas de aula.

1.1 SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU

No que concerne à situação sociolinguística da Guiné-Bissau, a semelhança de outros países da sub-região e de África de modo geral, o país é multilíngue, caracterizado por uma heterogeneidade cultural e linguística. De acordo com COUTO (1990, p. 49), a situação linguística da Guiné-Bissau é bem complexa e o país se propõe desde a sua independência a construir uma nação com base em várias nacionalidades, construir uma comunidade de fala com várias comunidades de língua. Apesar da pequena extensão territorial da Guiné-Bissau, Augel (2007) afirma que ali vivem dezenas de grupos e subgrupos étnicos muito heterogêneos, com suas línguas e culturas próprias.

Neste país, Baldé (2013, p. 15) explica que os locutores de uma dada língua não sentem a necessidade de pôr em causa ou subestimar as outras línguas, não obstante haver línguas mais faladas em conformidade com o peso demográfico dos seus falantes, como são casos de Balanta e Fula, que gozam de expressão numérica e cobertura territorial consideráveis, mesmo assim, nenhuma delas é assumida como língua maioritária.

De acordo com esse autor, no país:

estima-se que cerca de 30% da população seja bilingue e 12% trilingue. Entre os bilingues, 26% fala o crioulo mais uma língua africana. O número da população bilingue do crioulo-português é de 2% e só 1,9% da população fala duas línguas africanas fora do crioulo e do português. De entre os monolíngues, cerca de 17% são falantes do fula, 15% do balanta, 7% do mandinga, 5% do manjaco, 4% do crioulo e 0,3% do português. O total dos monolíngues, excluindo os do crioulo, é de 44%,

percentagem igual à da população falante do crioulo (DJALLO, 1987 apud BALDÉ, 2013, p. 15).

Esta representação percentual das línguas mais faladas no país corresponde ao número dos seus falantes e não de um privilégio político ou jurídico.

De todas as línguas étnicas existentes atualmente na República da Guiné-Bissau, as mais faladas (em conformidade com o peso demográfico dos seus falantes), segundo Scantamburlo (1999), são: Fula, Balanta, Mandinga, Manjaco, Papel, Felupe, Beafada, Bijagó, Mancanha e Nalu. Ainda de acordo com esse autor, além dessas línguas mencionadas, existem outras com pouco número de falantes, como: Bagas, Baiotes, Bambarãs, Banhuns, Cassangas, Conhagui, Cobianas (ou Coboianas), Jacancas, Jalofos (ou Wolof), Landumãs, Padjadincas (ou Badjaranca), Saracolés (ou Soninkés), Sereres (ou Nhomincas), Sossos (ou Jaloncas), Tandás, Timenés.

No mapa a seguir, são representadas geograficamente, por meio das cores, as línguas faladas na Guiné-Bissau.

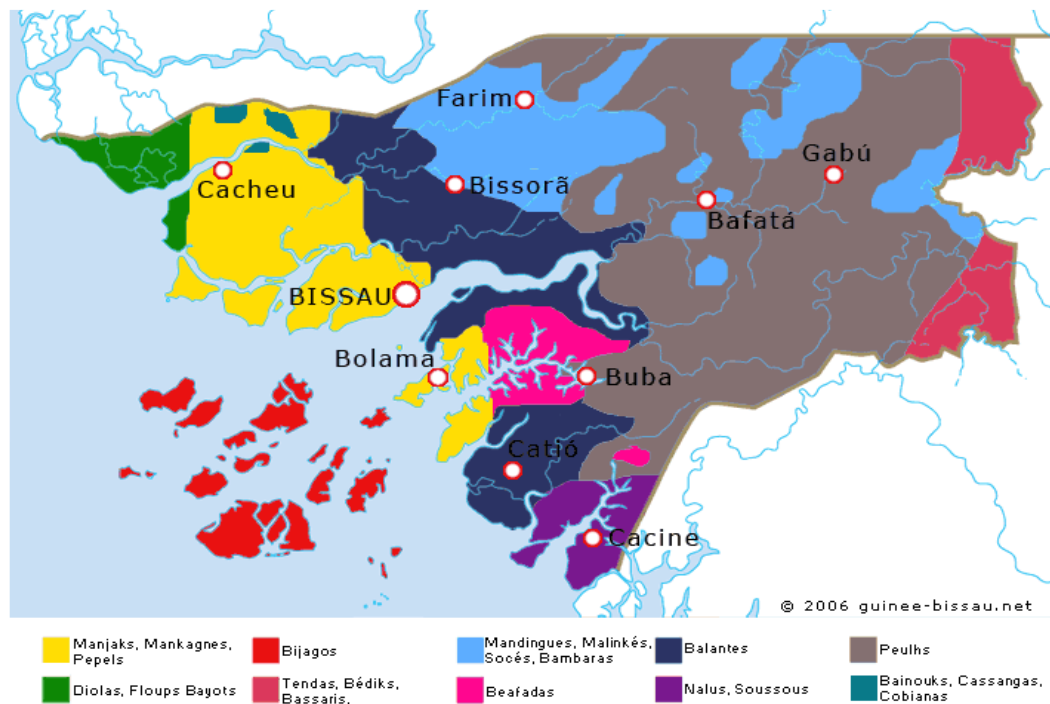


Figura 2 – Mapa linguístico da Guiné-Bissau

Fonte: <https://bitly.com/ZyynqI>. Acesso em 22 de fevereiro de 2023.

Com base nesta situação sociolinguística do país, Scantamburlo (2013) defende a necessidade de definir o papel e o lugar que cada uma dessas línguas ocupa no país, por meio da política linguística. Segundo esse autor,

na Guiné-Bissau o multilinguismo é uma realidade e esta realidade deve ser encarada como uma riqueza e não como uma ameaça à unidade nacional. O multilinguismo, se bem gerido, garante aos cidadãos o direito linguístico, que foi reconhecido como um dos direitos fundamentais no Artigo 29 da Declaração Universal de Direitos Linguísticos (SCANTAMBURLO, 2002, p. 40).

Para Diallo (2007), uma das causas da falta de tomada das decisões políticas na Guiné-Bissau, assim como em alguns países africanos, é o medo de prejudicar a unidade nacional, por isso, na maioria dos casos, é escolhida uma língua exógena.¹ Segundo autor, essa decisão é tomada:

Pensando assim que o monolinguismo é sinónimo de unidade nacional e o plurilinguismo, um inimigo desta unidade, este fantasma parece continuar a pairar ainda na mente de alguns dos nossos concidadãos, ao ponto de instituir aulas especiais de língua portuguesa aos representantes do povo, numa instituição onde esta língua nem sequer é utilizada nas discussões e debates dos diplomas que vão reger os destinos do povo; quando por outro lado, faltam professores desta língua, nos estabelecimentos de formação de professores, sem falar dos outros níveis do nosso sistema escolar (DIALLO, 2007, p. 21).

O autor ainda lembra que, em novembro de 1977, durante o IIIº Congresso do Partido Africano pela Independência para a Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), o secretário-geral do partido lembrou, no seu relatório, o assunto da promoção das línguas nacionais, curiosamente, este assunto não aparece nas resoluções adotadas no Congresso.

Para Scantamburlo (2013), este é o paradoxo da situação sociolinguística da Guiné-Bissau: a lei tem conferido ao português um grande prestígio, mas a população não utiliza o português como meio de comunicação, cujo uso é limitado a situações específicas, como nas salas de aula. Nas interações, habitualmente, utilizamos o Crioulo Guineense e outras línguas étnicas. Tais línguas guineenses não são consideradas apenas simples instrumentos de comunicação, mas também são vistas como herança e mecanismos de transmissão de valores socioculturais, através das cerimônias e rituais de cada grupo étnico.

Para o psiquiatra e filósofo político Frantz Fanon (2008, p. 50), “se as línguas existem, então a cultura continua existindo. Falar uma língua é um exercício cultural, uma forma de expressar sua identidade, [...] falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. Tudo isso, porque a língua tem poder de construir um indivíduo, um grupo, uma nação, enfim, construir uma sociedade.

¹ Língua que tem origem no exterior. No caso da Guiné-Bissau, a língua portuguesa se insere nessa categoria.

Portanto, partindo da diversidade linguística da Guiné-Bissau, é necessário que o Estado tome medidas políticas linguísticas, através do planejamento de status como mostra Cunha.

Planejamento de status é quando as ações estão voltadas para o reconhecimento, por um governo nacional, da importância ou posição de uma língua em relação a outras, o que envolve a designação das línguas para determinadas funções, como meio de instrução, língua oficial ou veículo de comunicação de massa. (CUNHA, 2008, p. 3).

Definir o papéis e funções das línguas no país é uma condição básica e necessária para futura estruturação dessas línguas, com possibilidade de virem a ser ensinadas nas escolas, com apoio de gramáticas, dicionários, materiais didáticos. Esta é uma condição necessária para que, no futuro próximo, possamos, pelo menos, cooficializar o crioulo e torná-lo como a segunda língua do ensino no país.

1.2 MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR ENSINO DA LP NA GUINÉ-BISSAU

A escolha do tema deste trabalho foi motivada por um conjunto de inquietações que temos para com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Levando em consideração que é por meio da língua e linguagem que expressamos os nossos sentimentos e os valores socioculturais da comunidade em que estamos inseridos (nossa vivência, nosso cotidiano e os saberes nela adquiridos), torna-se evidente a necessidade de observar e contemplar, no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau, o contexto sociolinguístico e cultural do meio em que ocorre o ensino.

Partindo das experiências vivenciadas ao longo dos meus estudos básicos, do ensino fundamental ao ensino médio, e de diferentes olhares críticos que os estudos em Letras no Brasil me proporcionaram, entendo que a metodologia do ensino da língua portuguesa, como segunda língua (L2) na Guiné-Bissau, não se adequa à realidade sociolinguística dos guineenses. Fato que pode condicionar o baixo aproveitamento dos alunos nessa disciplina nos níveis básicos. Também, a proposta de um ensino cujo conteúdo dos materiais didáticos não reflete a realidade guineense contribui pouco para o progresso dos alunos no estudo.

No país, é possível encontrar, numa única sala de aula, os alunos de diferentes línguas e culturas que compõem o quadro linguístico nacional do país. Para atuar nesse contexto, é preciso um conhecimento da realidade do país e uma formação básica nos estudos linguísticos. Sem formação linguística apropriada, professores podem se limitar apenas ao ensino das

estruturas da língua e das regras da gramática na disciplina da língua portuguesa. Essa prática de ensino pode levar a maioria dos alunos guineenses a não terem bons resultados na escola, particularmente, na disciplina da língua portuguesa e, mesmo depois de terem cursado 12º ano de escolaridade, podem continuar tendo enormes dificuldades em ler, escrever e, principalmente, comunicar em português.

Esta reflexão nos serviu de motivação para estudarmos os desafios e as possibilidades do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. Esta necessidade surgiu a partir das reflexões críticas que eu fazia e que até então faço sobre os procedimentos teóricos e metodológicos do ensino da língua portuguesa no país, particularmente no ensino básico. Por isso, enquanto estudante de Letras – Língua Portuguesa no Brasil, decidi com ajuda e orientação da minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Inêz, dedicar-me aos estudos da Linguística Aplicada e, principalmente, à formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Inicialmente, este estudo era para ser realizado com os professores do ensino básico, mas analisando atentamente a minha preocupação com a questão do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, juntamente com minha orientadora, entendemos que, se a minha preocupação era com a qualidade do ensino nos níveis básicos, então, seria melhor estudar como se dá formação dos professores de português que atuam nesse nível de ensino, no contexto multilíngue da Guiné-Bissau. Esta orientação mudou positivamente a minha linha de pesquisa, porque me fez compreender que a qualidade do ensino básico depende da qualidade da formação dos professores que atuam nesse nível e dos meios e recursos que têm a sua disposição nas escolas.

Tendo em vista a relevância desta temática para mais enquadramento, enriquecimento e desenvolvimento do ensino no país, esperamos poder contribuir com o resultado deste trabalho para uma nova reflexão teórica e metodológica sobre o ensino e formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Pois, de muitos estudos feitos sobre educação e ensino no país, o de formação dos professores da língua portuguesa é ainda pouco desenvolvido.

A necessidade de fazer este trabalho foi precedida por metas que estabelecemos com base na seguinte pergunta de pesquisa: Quais os principais desafios para a formação de professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, a partir da perspectiva de quem desenvolve essa formação? Essa pergunta nos conduziu na formulação e definição dos objetivos a serem alcançados na pesquisa. Foi nessa perspectiva que formulamos e definimos para o trabalho os seguintes objetivos:

O sistema educativo guineense passou por um longo período de dominação colonial, caracterizado por um ensino em que, segundo Ca (2000), não havia intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas, ao contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados. Esta política educativa colonial dominou e adormeceu o sistema educativo guineense por vários anos, por querer o colonizador apenas manter, reforçar e dar continuidade à dominação dos colonizados.

Todavia, o desejo de manter, reforçar e dar continuidade à dominação não se concretizou como havia sido pensado pelo colonizador. Pois, ainda durante o período da luta de libertação nacional, os guineenses, em particular Amílcar Cabral, não estavam apenas preocupados com a guerra, mas também com a educação, por isso, depois da tomada da independência, houve muitas inovações nos diversos setores do Estado, em particular, no setor educativo, colocando esse setor numa constante busca de novas e melhores formas de adequar o ensino à realidade e necessidade dos guineenses.

A necessidade de mais melhorias no ensino guineense é um assunto que não só preocupa o Estado guineense, como também interessa muito aos estudantes e escritores guineenses tanto no país como no exterior, majoritariamente, no Brasil e em Portugal. A discussão sobre essa temática, na atualidade, é muito densa nas diversas plataformas digitais (site, revistas etc). Ali, há um vastíssimo repertório dessa matéria, desde os artigos acadêmicos, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado e livros que tratam do assunto da educação, do ensino e da formação dos professores na Guiné-Bissau.

Entretanto, não é assunto principal do nosso trabalho estudar de modo geral o ensino na Guiné-Bissau, mas, sim, falar de um componente importante desse ensino, que é a formação dos professores de língua portuguesa no país. O que queremos, na verdade, é compreender as perspectivas do ensino na formação dos novos professores da língua portuguesa no Tchico Té, que, depois da formação, são colocados a nível do território nacional para ensinar nos níveis básicos. É este o foco principal da nossa reflexão neste trabalho.

É importante destacar que o plano inicial deste trabalho não incluía o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). No entanto, como esta é uma instituição responsável pela elaboração dos livros didáticos e planos curriculares, sentimos, durante o trabalho de campo, a necessidade de incluir essa instituição no nosso estudo e foi, nesse sentido, que tivemos uma conversa com o diretor da divisão de programa de formação desse instituto sobre os apoios técnicos e materiais que esta instituição tem dado às escolas no país.

O trabalho foi desenvolvido com base nas orientações teóricas e metodológicas de diferentes autores, principalmente da área dos estudos linguísticos, da Linguística Aplicada, da Educação e da Política Linguística, com foco na formação dos professores da língua portuguesa como segunda língua.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Discutir e apresentar reflexões acerca de práticas de ensino de línguas e do processo de formação dos professores de Língua Portuguesa na Escola Superior da Educação Tchico Té, a partir da perspectiva dos participantes que atuam nesse contexto formativo de grande diversidade linguístico e cultural.

1.3.2 Objetivos específicos:

- a) Investigar o nível de formação e o percurso acadêmico dos professores da língua portuguesa que atuam na formação dos professores;
- b) Observar, descrever e analisar como são ministradas as aulas de língua portuguesa na Escola Superior da Educação, Unidade Tchico Té;
- c) Analisar como são abordados os conteúdos programados nos materiais didáticos para ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau;
- d) Discutir, com base nas teorias linguísticas, os dados gerados na pesquisa e apresentar as sugestões sobre ensino da língua portuguesa no país, com base na perspectiva de quem atua nesse contexto.

1.4 ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO

Dividido em quatro capítulos, além desta Introdução, o trabalho apresenta a seguinte organização: 2 – Percurso histórico do sistema educativo guineense; 3 – Ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau; 4 – O trabalho de campo na Guiné-Bissau; 5 – Desafios e possibilidades para o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau nas falas dos participantes. No primeiro capítulo, fazemos um relato histórico da educação guineense, desde o período pré-colonial até pós-colonial, incluindo as inovações pós-coloniais no sistema educativo; no

segundo, falamos dos desafios da formação dos professores da língua portuguesa no país; no terceiro, descrevemos o contexto escolar da escola Tchico Té e das aulas observadas; no quarto, apresentamos os desafios e possibilidades mencionadas nas falas dos entrevistados e analisamos a nova proposta de material didático. Por fim, apresentamos as Considerações Finais.

2 PERCURSO HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE

Neste capítulo, primeiramente, falamos do sistema educativo guineense em três momentos: período pré-colonial, período colonial e período pós-colonial. Nesses períodos, procuramos, com ajuda teórica de Cá (2000), Furtado (2005), Mendes (2021), Freire (1978), Scantamburlo (2013), entre outros, compreender como era o ensino em cada um desses momentos históricos da educação guineense. Além desses três períodos, também falamos das inovações pós-coloniais no sistema educativo.

2.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL

“A escrita é uma coisa, e o saber outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.” (Tiamo Bokar)

Quando falamos da tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se seja sustentada nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários de quem se pode dizer são a memória viva da África. (BA, 2010, p. 167).

Numa sociedade como da Guiné-Bissau, menos letrada, Baptista Ca (2015) argumenta que muitos julgam que a língua escrita possui mais valor que as outras formas de interação, já que organiza e armazena os conhecimentos humanos. Assim, as línguas expressas somente pela oralidade são desvalorizadas pelas elites e o poder público do nosso país. A esse respeito, Augel, que já visitou o país alguns vezes por motivos de pesquisas, defende que:

a oralidade não é apenas um meio de expressão estética de uma sociedade ágrafa. É muito mais: é, sobretudo, a expressão de uma comunidade, na qual a vida grupal desempenha um papel sumamente importante, onde a vida comunitária ainda é dinâmica e continuamente preservada pelos mais diversos instrumentos, pelo convívio e pela intercomunicação através da palavra (AUGEL, 2000, apud CA, 2015, p. 78).

Encontra-se, nesta afirmação, a ideia da desconstrução da inferiorização e desvalorização imposta à oralidade. Pois, mesmo sendo uma sociedade ágrafa, os africanos, no

período pré-colonial, por meio da oralidade, já organizavam a vida em grupo. Esta é a realidade que algumas literaturas coloniais tentam esconder por trás da famosa narrativa de descoberta, no esforço de apagar a verdade sobre os africanos no período pré-colonial, querendo apenas reconhecer África e a sua civilização (educação) a partir da dita “descoberta”.

Segundo Cá (2000), a ausência das instituições escolares na sociedade africana tradicional não significava a inexistência de ensino e aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia. Para esse autor, ao impor um destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo de ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional africana. Sobrepor a cultura escrita europeia à cultura oral tradicional africana não significa a inexistência da educação no período pré-colonial. Cá mostra que:

Com relação à educação, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão 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 (CA, 2000, p. 4).

O autor denomina esta prática educativa de “educação espontânea e diária” e no seu entender, essa prática possibilitava uma aprendizagem direta da realidade social, ainda segundo ele, o saber adquirido não era cumulativo e aberto ao mundo. Esta prática educativa, no contexto atual, equivale ao dito “ensino informal,” que seria uma prática educativa existente em vários países africanos no período pré-colonial, época em que o ensino era feito oralmente. Como afirma Ba (2010), conhecimentos de toda espécie, pacientemente eram transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos, pois não havia cultura letrada.

Nesse período, Furtado (2005, p. 248) afirma que “a educação tinha uma forma não institucionalizada. Era uma educação puramente informativa, baseada em influências diretas, em contatos permanentes com um número restrito de populações.” Estas foram as principais caracterizações das diferentes formas e meios de ensino no período pré-colonial na África de modo geral e, em particular, na Guiné-Bissau.

Por outro lado, o modo de viver nesse período foi caracterizado por uma vida coletiva. Cá esclarece que:

a forma pré-colonial de organização, baseava-se na produção coletiva; ou seja, na sociedade tradicional agrupavam-se populações rurais complexas no seu modo de produzir e de viver a terra era o patrimônio de uso coletivo: a família, no sentido lato,

incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental; o trabalho era dividido entre os sexos e a mulher, produtora agrícola e produtora da prole, era objeto de controle social. Nessa sociedade ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraindo o máximo proveito do que necessitava para a subsistência. (CÁ, 2000, p. 2).

Nesta breve discussão sobre educação no período pré-colonial, percebe-se que, na sociedade tradicional africana, antes da invasão europeia, a oralidade era a única forma de transmitir o conhecimento dos mais velhos para os mais novos, passados de geração em geração. E, mesmo sem ter um espaço físico especificamente para prática educativa, o ensino ocorria de maneira informal por meio da oralidade. Esta informalidade na transmissão do conhecimento, nesse período, foi substituída, em grande parte, no período colonial, pela formalidade e presença dos espaços físicos e específicos para transmissão do conhecimento, denominadas atualmente de escolas.

2.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

A expansão europeia, particularmente portuguesa, foi descrita como necessidade de descobrir e conquistar novas terras. Todavia, essa não era apenas a missão principal dos navegadores, pois a história nos mostra que, além da necessidade de descobrir e conquistar novas terras, os europeus também tinham uma outra necessidade, não menos importante, que diziam levar a salvação aos primitivos e gentios.

Mendy (1993, p. 5) explica que, desde a chegada das caravelas portuguesas, provavelmente em 1446, Portugal declarou a sua missão como sendo levar a civilização e a salvação aos primitivos e gentios. A missão civilizadora/evangelizadora foi sempre apresentada como eixo da filosofia colonial portuguesa. Por trás dessa missão, a educação era o meio pelo qual o colonizador transmitia aos colonizados a cultura europeia (dita civilização), como forma de poder impor e controlar os colonizados.

Nessa missão, Ca (2000, p. 5) aponta que manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria de escolarização. Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas, ao contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial e de reduzi-los a uma assimilação que deveria retirar-lhes quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização e de despersonalização a que estavam submetidos.

Com base nessa afirmação, compreende-se que a administração colonial portuguesa não tinha interesse em oferecer um ensino de qualidade para os colonizados. Isso porque dar ensino de qualidade para o colonizado constituiria, futuramente, um obstáculo para o sistema colonial, por isso era necessário que fosse apenas ensinada a ler e escrever uma pequena parcela da população colonizada. Mendes (2021, p. 25) destaca que “o ensino colonial era controlado e planejado para não proporcionar uma formação plena que possibilitaria a criação de uma inteligência africana”. Esta intenção se concretizou ao longo do processo da dominação colonial, porque a educação oferecida nesse período, pelo colonizador, era reservada a uma pequena parcela da população, particularmente, no centro urbano.

Esta política educativa colonial, caracterizada pela falta de interesse em expandir o ensino para toda população colonizada e muito menos em dar uma formação superior para essa população, condicionou a demora na existência dos liceus no país, durante o período colonial. Segundo Mendes (2021), o ensino chegou tardiamente no nosso país, principalmente o ensino liceal. O primeiro estabelecimento oficial só foi aberto em 1958, o Liceu Honório Barreto, atual Liceu Nacional Kwame N’Krumah, localizado em Bissau, centro da cidade. Em relação a Cabo Verde, ele informa que já havia, desde 1860, um liceu na cidade de Praia.

Portanto, como não fazia parte das prioridades do sistema educativo colonial garantir o ensino para toda população colonizada, ter liceu antes de 1958 no país, também não era uma prioridade. Seguindo essa lógica educativa colonial, faz sentido questionar quais eram as perspectivas e conteúdo do ensino nesse período? A resposta a esta questão, segundo Mendes (2021), pode ser encontrada no relato de um ex-estudante (cujo nome não foi mencionado pelo autor) da escola colonial daquele período, revelado no estudo de Cá (2009, p. 49-50). De acordo com esse estudante:

O conteúdo ensinado na época era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era português então você estudava lá, História de Portugal: Dom Afonso Henrique, aos rios de Portugal até agora eu decoro assim de algumas coisas impressionantes. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos montes de Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, montanha Valença e deságua no mar junto Caminha. As Províncias de Portugal: Minho Trás-os-Montes, Alto D’Ouro, D’Ouro litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira Litorais, Tejo, Algarve. Os Poemas de Camões: orgulho-me de ser português tenho a honra de pertencer essa exitosa pátria que dominou os condáculos, transformando-as numa terra imensa, espalhado pelo mundo inteiro, talhado a golpe de lança, com os olhos fixos na cruz cresceu e fez-se gigante, grande entre etc. Então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo.

Para Mendes (2021, p.17), havia necessidade de romper com a estrutura da educação colonial que tinha sido montada pelos portugueses, a qual proporcionava aos alunos as bases

de conhecimento da cultura portuguesa, tornando sempre mais difícil o reconhecimento da importância dos valores culturais e identitários locais em benefício da cultura europeia/ocidental.

As políticas educativas montadas pelos portugueses no país, no período colonial, também mereceram críticas de Davidson. Para esse autor,

a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinham chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária e todos eles como “portugueses assimilados, em Portugal”. Contudo, tais condições, talvez pudessem ter sido aceitáveis se houvesse quaisquer perspectivas de melhoria. (DAVIDSON, 1975 apud CÁ, 2000, p. 9).

Porém, não havia nenhuma condição de melhoria. Preocupado com esta europeização do sistema educativo guineense, Varela (2012) afirma que Cabral assinalava alguns traços e características que evidenciavam a necessidade urgente da substituição do ensino colonial, porque estava causando danos aos territórios colonizados. Segundo Varela, Cabral dizia:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa (VARELA, 2012 apud MENDES, 2021, p. 38).

Por isso, mesmo estando ainda sob a dominação colonial, principalmente durante o período da luta de libertação nacional, os líderes africanos, em particular, Amílcar Cabral e seus camaradas, não estavam apenas preocupados com a luta pela independência nacional, como também, preocupados com a matéria da educação no sentido de formar cidadãos. Freire (1978), na sua *Cartas à Guiné-Bissau* mostra que:

Este trabalho educativo no interior do país obteve resultados importantes, escolarizando grande número de crianças a partir dos 10 anos. (Dadas as condições de guerra era esta a idade mínima para a admissão na instrução. No ano letivo de 1971-1972 o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos). [...] Além disso, o PAIGC, tendo em conta as exigências da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros a nível médio e superior. Para isso, contou com apoio de

países amigos, de tal maneira que durante os anos de luta um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa. Em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos (FREIRE, 1978, p. 17-18).

Inconformados com a seletividade e europeização do ensino guineense, Ca (2000, p. 13) explica que o sistema educativo implementado pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), nas zonas libertadas, procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, como recurso à experiência dos anciãos.

Esta revalorização da informalidade no ensino assumido por PAIGC, ainda na guerra de libertação, Ca (2000) a denomina de “educação em florescimento”. Uma educação mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. No entender desse autor, essa educação não tinha mais como objetivo produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava, de modo geral, favorecer o processo da luta de libertação em que se inseria. Ainda segundo esse autor, essa educação contribuiu grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico universal.

Empenhados no esforço de garantir um ensino que se baseia nas necessidades educativas do país, nas zonas libertadas, Pereira mostra que, em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em cinco séculos (PEREIRA, 1977, p. 106-107). Em dez anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior; 46 com curso técnico médio; 241 com cursos profissionalizantes e de especialização; 174 quadros políticos e sindicais. O autor fez essa afirmação sem mencionar nomes dos cursos referidos.

Os dados de Pereira, sobre ensino na zona libertada no período colonial, mostram a fragilidade da política educativa colonial no território guineense. Porque o colonizador não conseguiu manter e sobrepor a sua filosofia educativa por muitos anos no país e o PAIGC, sob liderança de Amílcar Cabral, compreendendo essa falta de interesse do colonizador em garantir ensino para os guineenses, de modo geral, decidiu-se construir as escolas nas zonas libertadas como alternativa ao ensino colonial, com a função de assegurar a formação de homens e mulheres guineenses.

Para Mendes (2021, p. 17), as escolas criadas nesse quadro, nas zonas libertadas, “teriam a função de assegurar a formação de homens e mulheres proporcionando-lhes os

conhecimentos e valores fundamentais que lhes possibilitariam as condições intelectuais e técnicas para responder aos desafios de reconstrução nacional que haviam sido projetados depois da independência.” Foi nesse quadro que, em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados 497 quadros do PAIGC, como mostra Pereira (1977). Esses dados nos mostram que o esforço na busca de melhor qualidade do ensino no país já constituía a preocupação dos guineenses desde o período da dominação colonial, porém com uma lenta progressão em termos das inovações nas políticas educativas.

2.3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-COLONIAL

Como foi abordado nas páginas anteriores, principalmente no período colonial, a escolarização era voltada para a aculturação da população colonizada, o regime era de seletividade. Essa política excluiu a maioria da população guineense da possibilidade de frequentar escola em massa e, para os que tiveram oportunidade de estudar, só eram permitidos fazerem os níveis básicos.

O período pós-colonial caracteriza-se pelo esforço na elaboração de leis e normas orientadoras do sistema educativo, com base nas raízes culturais e sociais dos guineenses. Ou seja, esse período visa, sobretudo, a criar as condições objetivas, sejam elas: funcionais, estruturais e materiais, como forma de garantir ensino para todos. Nesse sentido, foi implantado no país aquilo que Freire chama de “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, que implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2003 apud BATISTA CA p. 38).

Era necessário, nesse período, a liberdade e investimento na educação para diminuir a alta taxa de analfabetismo no país, causada pela falta de interesse do colonizador em garantir a escolaridade para os guineenses. Preocupado com essa situação, Diallo (1989) alertava sobre o perigo que o analfabetismo representaria para o posterior desenvolvimento e progresso dos guineenses, visto que o regime colonial não tinha interesse nenhum em levar melhores condições para as colônias, principalmente, em matéria de educação.

Esta preocupação já merecia atenção do Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC). Segundo Cabral e seus camaradas, a luta da libertação não era apenas pela libertação do país e criar condições para que todos pudessem viver num território sem desigualdade social, econômica e cultural. Também era uma luta que, “através da escola fosse possível criar uma sociedade mais justa, onde as únicas diferenças aceitáveis seriam as

que não fossem imputáveis as causas sociais, demográficas ou/e econômicas” (MONTEIRO, 1993, p. 32). Foi o perfil do ensino traçado nesse período.

Comprometidos com esse perfil do ensino, Sané (2018) afirma que foi iniciado, no ano de 1980, um processo de reforma de ensino com resultados bastante insípidos. Foi feita a revisão dos programas das seis classes do ensino básico, que já estavam sendo experimentados e, em meados dos anos 1990, foi iniciado um processo de formulação e elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo. Das diversas medidas tomadas no quadro da reforma do ensino, Sané (2018, p. 61) destaca:

a manutenção do português como língua oficial de ensino, a substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas para todas as escolas do país; a modificação dos conteúdos dos programas de ensino em algumas disciplinas como, por exemplo, História e Geografia, a fim de eliminar a retórica colonial, fortalecer o espírito nacional e, gradualmente, adaptar o conteúdo à realidade guineense.

Foi elaborada, neste quadro da reforma na educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo, que no seu Art. 2, principalmente alínea 6 dos Princípios Gerais, determina que “o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.” Essa lei, na verdade, visa a adequar o ensino às necessidades e à realidade do país, uma vez que essa não fazia parte das prioridades do ensino no período colonial.

Tanto as leis como as iniciativas do Estado na matéria da educação nesse período visam a devolver a liberdade ao sistema educativo guineense. Koudawo (1995, apud Batista Ca 2015, p. 34) lembra que as iniciativas do PAIGC em matéria de educação foram marcadas fortemente pela visão da educação libertadora, que no fundo era a libertação do sistema educativo. Essa política educativa, iniciada desde o período colonial, visava a assegurar educação não apenas nas zonas libertadas, mas também introduzia e impunha o sistema educativo nas zonas ainda não libertadas.

Já no quadro da melhoria do sistema educativo no período pós-colonial, isto é, depois da tomada da Independência em 1974, Baptista Cá (2015, p. 39) afirma que foram expandidas as escolas, inclusive as técnicas, que funcionavam na Zona Industrial de Brá; Escola de Enfermagem de Bolama; Escola de Enfermagem de Tite; Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro em Bolama; etc. De acordo com essa autora, a ideia desse projeto era a massificação do ensino em todo território nacional. Nessa sequência, segundo Batista Ca:

em 2004, começou a funcionar no país duas universidades, uma universidade pública denominada Universidade Amílcar Cabral (UAC) e a outra privada, a Universidade Colinas de Boé (UCB). Ainda nos anos 80, já existia a Faculdade de Direito de Bissau, apoiada por uma universidade portuguesa e uma Escola de Medicina, apoiada principalmente pelos médicos cubanos. Há também a Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT), situada no centro da cidade de Bissau. (BAPTISTA CA, 2015, p. 42).

O conjunto das medidas tomadas nesse período, leis, reformas e inovações, teve um resultado positivo no ensino guineense. Monteiro (1993) explica que, nos primeiros anos após a independência, o país registrou progresso considerável na área da educação, convergindo por vontade política e por uma procura social de educação entusiástica, desencadeando um vertiginoso crescimento de efetivos escolares. Ainda de acordo com esse autor, nesse período o Ensino Básico Elementar (EBE), entre os anos 1977/78, atingiu o número nunca obtido de 80.000 alunos inscritos, um crescimento de 9%. Por isso, esse período ficou conhecido como período de oferta escolar, fruto de uma boa política pública nesta área. E, a partir do ano 1991, a taxa de analfabetismo caiu para 68%, uma evolução positiva em relação ao ano 1979, em que 74,5% dos adultos eram analfabetos.²

De acordo com Scantamburlo (2013, p. 134), “o aumento verificado no número de escolas e a consequente subida brusca no número de alunos após a independência, retrocedeu a partir do golpe de Estado do ano de 1980 até o ano letivo de 1994- 95”. O autor aponta que esse número recrudescer com o fim do conflito militar de 1998-99 e, desde então, a população começou a reivindicar o próprio direito à Educação, que os escassos meios financeiros e os inadequados recursos humanos do Ministério de Educação não haviam garantido.

É importante realçar que o esforço pós-colonial na reformulação, na inovação do sistema educativo, não foi sentido de igual modo em todo território nacional, devido à falta de infraestruturas nas zonas rurais do país. Essas dificuldades, segundo Semedo (2011), acabam sendo maiores nas zonas rurais, pois se nos centros urbanos e semiurbanos as dificuldades de acesso são grandes, no campo são ainda maiores. Para (Ca, 2000), a dificuldade de acesso às escolas precisa ser pensada a nível nacional, o governo deve criar mais oportunidades de igualdade para que esses alunos continuem a estudar independentemente da região em que se encontram e, assim, a educação possa ser para todos, numa perspectiva da universalização.

² [Atualmente a taxa é de aproximadamente 50% da população com 15 anos ou mais, que não sabem ler e escrever. Disponível em Ministra Martina diz que a taxa de analfabetismo continua muito alta na Guiné-Bissau – FAAPA FR Acesso em 23/06/2023 (Fédération Atlantique des Agences de Presse Africaines - Federação Atlântica de Agências de Notícias Africanas)]

Diferentemente do período colonial, a Independência nos trouxe a liberdade de pensar e decidir por nós mesmos em todo domínio da política nacional. Na área da educação, essa liberdade foi assumida com enorme esforço na adequação do sistema educativo à realidade e às necessidades do país na matéria do ensino. O período pós-colonial, de modo geral, trouxe muitas reflexões na educação que condicionaram algumas melhorias nas políticas educativas, sejam elas: funcionais, estruturais, materiais, em prol de ensino de qualidade no país.

2.4 INOVAÇÕES NO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE PÓS-COLONIAL

Caracterizado pelo esforço de criar condições necessárias e adequadas à realidade educativa guineense, o período pós-colonial ficou marcado por algumas inovações positivas no sistema educativo guineense, como, por exemplo, a promulgação, em 2010, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); do Estatuto da Carreira Docente (2010), da Carta Política do Sector da Educação na Guiné-Bissau (2016-2025), Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica (2009) e demais leis, onde estão definidas as estruturas e organização do sistema educativo, desde o ensino primário até ensino superior.

Dividida em oito (8) capítulos, a Lei de Bases do Sistema Educativo defende, no primeiro e segundo parágrafos do seu preâmbulo, que o exercício efetivo do direito à educação, como direito fundamental, consiste no estabelecimento de um quadro jurídico-legal que, de forma organizada e estruturada, estabeleça grandes orientações sobre a política educativa do Governo. A essencialidade da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense deve acompanhar as especificidades de alguns aspectos sociais localmente relevantes, no sentido de constituir um quadro harmonioso com aplicabilidade nacional.

Nos seus Princípios Gerais, principalmente no seu Artigo 2.º, percebe-se, através dos pontos abaixo mencionados, que o compromisso com a educação no período pós-colonial foi pautado na liberdade, democracia e igualdade, como constatamos em:

É reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis. É reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República. O ensino público não é confessional. A educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade. Cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 3).

Esse compromisso com ensino de qualidade também é notável nos objetivos específicos desse documento, que se encontram no artigo 3.º dessa lei. Nesses objetivos, mostrou-se que o sistema educativo deve prosseguir os seguintes:

- a) Garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos;
- b) Assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um;
- c) Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país.
- d) Promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros atores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar;
- e) Promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais;
- f) Garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema;
- g) Garantir a ambos os sexos a igualdade de oportunidades;
- h) Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 3).

Assumindo e estabelecendo esses compromissos com ensino de qualidade no país, no capítulo 3 desse documento encontra-se a estrutura do sistema educativo, denominada por “Esqueleto do Sistema Educativo,” descrita na subsecção II, da mesma lei. De acordo com essa subsecção, a educação pré-escolar é a vertente do sistema educativo que, autonomamente, antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo e em complementaridade com o meio familiar. A educação pré-escolar destina-se a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico e tem como objetivos:

- a) Fazer a despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente;
- b) Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado;
- c) Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade;
- d) Incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade;
- e) Favorecer hábitos de higiene e saúde;
- f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 6).

Ainda, o Artigo 11.º, dessa referida lei, aponta que “A Educação Pré-Escolar é realizada, nomeadamente, em unidades educativas específicas e em espaços socioculturais polivalentes por formas diversificadas e enquadráveis nas realidades locais.” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 7).

Na subsecção III, desse documento, falou-se do ensino básico. No artigo 12.º, dessa subsecção, estabeleceu como os pilares desse nível de escolaridade os seguintes: Universalidade, Obrigatoriedade e Gratuitidade, de acordo com esses pilares:

1. O ensino básico é universal e obrigatório. 2. Até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito. 3. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado. 4. Ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 7).

No Artigo 13.º desse nível de escolaridade, são apresentadas as fases e ingressos. De acordo com esse artigo, o Ensino Básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos: a) O primeiro ciclo compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade, subdividindo-se em duas fases, organizadas da seguinte forma: I) Primeira fase, que inclui o 1º e o 2º ano de escolaridade; II) Segunda fase, que abarca o 3º e o 4º ano de escolaridade; b) O segundo ciclo, que enforma a terceira fase do ensino básico, inclui o 5º e o 6º ano de escolaridade; c) O terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, constitui a quarta e última fase do ensino básico. São admitidas no ensino básico as crianças que completam 6 anos de idade até 1 de outubro. As crianças que perfaçam 6 anos de idade entre 2 de outubro e 31 de dezembro podem ingressar no Ensino Básico, desde que o encarregado de educação assim o requeira.

A subsecção IV é um subsistema do sistema de ensino que visa a adotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa. Nesse subsistema, o ensino secundário compreende o 10º, 11º e 12º ano e desenvolve-se em dois sentidos: a) Via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos primacialmente para o prosseguimento dos estudos, b) Via técnico-profissional, integrando cursos dirigidos primacialmente para a inserção na vida ativa e é ministrado em escolas secundárias.

A diversificação na oferta de cursos, verificada no ensino secundário, é compatível com a coabitação destes na mesma instituição escolar. A conclusão satisfatória do ensino secundário confere direito a diploma, assim como o certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo. Tem acesso ao ensino secundário quem, com aproveitamento, completar o ensino básico ou equivalente.

Na V subsecção dessa lei, é apresentada a Organização e Acesso ao ensino superior. Nessa subsecção, é definido como o ensino superior, o ensino universitário. Para ter acesso a esse nível de escolaridade, é necessário: a) Estar habilitado com o diploma do ensino secundário ou equivalente; b) Obter um resultado positivo na respectiva prova de admissão. Esse nível prossegue, nomeadamente, os seguintes objetivos:

a) Ministar formação adequada à inserção do diplomado no mundo laboral e à participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau; b) Estimular a pesquisa e a investigação científica; c) Incentivar a criação cultural e a afirmação do pensamento reflexivo e do espírito científico; d) Promover a difusão de conhecimentos técnico-científicos e culturais que façam parte do património comum da humanidade; e) Provocar uma fecunda insatisfação cultural e profissional, de forma a lograr o aperfeiçoamento permanente das pessoas (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 13).

É definido nessa lei que, para o sucesso escolar, deve ser assegurada a igualdade de oportunidades pelo estabelecimento e desenvolvimento de atividades e medidas de apoio e complemento educativos. Para a aplicação de apoios e complementos educativos, é eleita, prioritariamente, a escolaridade obrigatória. A lei confere a escolaridade obrigatória sem, no entanto, cumprir com alguns dos seus deveres, como das infraestruturas escolares, principalmente.

Nessa lei, no artigo 48.º, trata Sobre a Formação de Docentes, a qual, de acordo com esse artigo, deve-se enquadrar pelos seguintes princípios: a) Formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores; b) Formação contínua, para complemento e atualização permanente da formação inicial. A formação contínua é definida nesse artigo como:

1. A formação contínua é um direito que assiste a todos os educadores de infância, professores e demais profissionais da educação. 2. A formação contínua tem por objetivo melhorar incessantemente o nível e prestação dos profissionais da educação, assim como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira. 3. A iniciativa da formação contínua cabe às instituições responsáveis pela formação inicial, aos profissionais da educação e às respectivas estruturas representativas. 4. Os docentes devem gozar de períodos afetos particularmente à formação contínua, podendo assumir tais períodos a figura de anos sabáticos (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 21).

Também nesse documento, o item Recursos Financeiros é definido no artigo 55.º como prioridade para a elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento e Orçamento Geral do Estado. De acordo com esse documento, a educação deve ser considerada uma prioridade nacional. Os recursos financeiros afetos à educação devem, segundo esse artigo, ser distribuídos de acordo com as grandes opções estratégicas do desenvolvimento da educação. Ao poder local, ainda de acordo com essa lei, cabe também um importante papel no financiamento do sistema educativo.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, de modo geral, foram criadas, literalmente, muitas condições para a organização e o funcionamento do sistema educativo guineense. Nessa lei, podemos espelhar o perfil de um ensino de qualidade nas propostas e projetos educativos descritos nos seus capítulos, mas, até então, muitas dessas propostas não estão sendo cumpridas,

como no caso da formação contínua, das infraestruturas escolares e demais projetos, dificultando deste modo as melhorias do ensino no país.

De modo geral, algumas inovações pós-coloniais, no sistema educativo guineense, contribuíram para as melhorias funcionais, estruturais e materiais no ensino. Melhorias como:

Registrou-se igualmente, a convergência de um conjunto de medidas de natureza diversificada, mas tendencialmente incentivadoras do acesso à escola: a abolição de propinas; a extensão do apoio alimentar; a expansão da rede pública e a assunção comunitária de prestação de serviços no ensino básico e, mais significativamente, no desenvolvimento da educação pré-escolar. (GUINÉ-BISSAU, 2017, p. 3).

A projeção do sistema educativo presente nos documentos oficiais do Ministérios da Educação elaborados no período pós-colonial, visa adequar o ensino à realidade e às necessidades do país e, conseqüentemente, melhorar aceso e qualidade do ensino, através de diversos projetos educativos. A seguir, fazemos a discussão sobre ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, a partir da realidade sociolinguística do país.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, a nossa reflexão está voltada para ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Sendo assim, discutimos: português língua do ensino na Guiné-Bissau e os desafios na formação dos professores. O foco da nossa discussão neste capítulo é compreender os desafios de ensino e formação no país a partir das literaturas nacionais, como de Augel (1997), Cabral (1979), Couto (1990), Freire (1981), Cruz (2013), Namone (2014), entre outros.

3.1 PORTUGUÊS LÍNGUA DO ENSINO NA GUINÉ-BISSAU

Há um constante debate e questionamento sobre uso, até então, apenas da língua portuguesa no ensino guineense. Se considerarmos o crioulo como a língua mais falada e compreendida a nível do território nacional, faz sentido usá-lo como a segunda língua do ensino uma vez que o português não goza do privilégio, em termos de uso e compreensão, que o crioulo tem no país.

Na sua obra intitulada “O crioulo da Guiné-Bissau,” fruto da sua pesquisa em Bissau, Augel (1997) afirma que trocar o português pelo crioulo não resolveria o problema, porém acredita que o uso apenas do português no ensino continua a ser um obstáculo para a maioria dos alunos guineenses no difícil processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (2007), o respeito pela realidade linguística do meio onde está inserido o aprendente é uma condição essencial para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

O respeito pela realidade do aprendente é um problema sério no ensino guineense. Como mostra Couto (1990), as salas de aula e escolas apresentam diversidades de várias formas e combinações e o caminho da educação, diante do quadro linguístico do país, coloca a educação escolar no sistema monolíngue. Ou seja, a heterogeneidade linguística do país perde o espaço no ensino a favor da língua portuguesa, com status da única língua do ensino no país.

O status atribuído à língua portuguesa no país como a única língua do ensino teve o seu início desde o período da guerra de libertação nacional. Namone (2014, p. 70) nos lembra que “quando o Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) iniciou a educação nas zonas libertadas, durante o período da luta de libertação, decidiu adotar o crioulo como língua do ensino. Mais tarde, ainda no decorrer da luta, o partido voltou atrás, ou seja, abandonou esta decisão, alegando que o crioulo não dispunha de escrita normalizada, e que o país carecia de quadros especializados capazes de normalizar e fixar esta escrita.”

Ao constatar essas dificuldades no ensino, Cabral (1979) afirma que, pensar o crioulo ou qualquer outra língua étnica da Guiné-Bissau como língua do ensino seria “oportunismo”. Naquela altura, ele não só contestava essa ideia, também mostrava a necessidade de combater tudo quanto seja oportunismo:

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em balanta agora? Quem sabe a fonética do balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, n’ca na bai [não vou]. Um outro escreve n’ka na bai [também não vou]. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. Melhor filho da nossa terra é aquele que cumpre as leis do partido, as ordens do partido para servir bem o nosso povo. [...] Ninguém deve ter complexo porque não sabe falar balanta, mandinga, pepel, fula ou mancanha. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos (CABRAL, 1979, apud NAMONE, 2014, p. 71).

Com base nessas evidências, segundo Namone, Cabral (1979) chama atenção aos “camaradas” do partido de que, para levar o povo à frente e avançar na ciência, o português teria que ser a língua do ensino na Guiné-Bissau. Assim sendo, ele afirma:

nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. [...] Se nas nossas escolas ensinamos aos nossos alunos como é que o crioulo vem do português e do africano, qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. O crioulo prejudica quem aprende o português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre português e o crioulo, mas se se conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português (CABRAL, 1979, apud NAMONE, 2014, p. 71).

Compreende-se nesta afirmação que, a ideia de escolher o português como língua da escolaridade, defendida por Amílcar Cabral, líder da luta de libertação nacional, foi justificada na condição de que o crioulo na altura era uma língua ágrafa³. Entretanto, segundo Couto (1990), Cabral sempre deixou explícita a importância que o crioulo tem na sociedade guineense:

³ Língua ágrafa é uma língua que não tem ou não admite escrita, isto é, não tem alfabeto e, por isso, nenhum documento escrito na sua língua

Apesar de sua posição favorável ao crioulo e línguas nativas, Cabral não propugnava por sua adoção imediata como língua oficial e de trabalho. [...] Pelo fato de a língua dos portugueses ter evoluído mais que a dos guineenses, ele é favorável à continuação do seu uso na Guiné-Bissau. ‘Até que tendo estudado profundamente o crioulo possamos passar a escrever o crioulo’. Por ora, ‘para a ciência o crioulo ainda não serve’. Por exemplo, ‘como é se diz aceleração de gravidade na nossa língua? Temos que dizer em português’. Nas línguas étnicas é quase impossível. Como é que se diz raiz quadrada em balanta? (COUTO, 1990, p. 53).

Couto (1990) afirma que Cabral dizia que se a língua é instrumento, para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar os tratores dos russos, dos ingleses, americanos etc. Embaló (2008) mostra que Cabral, durante a luta de libertação nacional, dizia que a língua portuguesa era “uma das melhores coisas que os tugas⁴ nos deixaram,” pois ela permite aos guineenses comunicarem-se com outros povos falantes do mesmo idioma, acederem ao conhecimento e à ciência e abrirem-se ao mundo. Sendo assim, uma janela de acesso do país ao mundo.

Esta afirmação, na época, foi aceitável baseada nas justificativas dadas por Cabral. Porém, já passaram vários anos e o país evoluiu bastante em vários campos do conhecimento, seja científico ou tecnológico, em particular, nos estudos linguísticos. Portanto, essa decisão (da única língua do ensino) precisa ser questionada e atualizada de acordo com as necessidades atuais do sistema educativo. Se for para ser mantida como a língua do ensino, é preciso investir mais na formação dos professores e admitir que as outras línguas nacionais, no caso do crioulo, partilhem espaço escolar com o português.

Esta sugestão é inspirada no conselho do pedagogo brasileiro, Paulo Freire (1981), que já visitou o país algumas vezes, e aconselhava que a alfabetização das crianças deveria ser em crioulo guineense, como forma de possibilitar a relação entre o que é ensinado na escola e o cotidiano dos alunos. Para ele, o programa de alfabetização precisa respeitar a cultura em seu tempo presente, estimular a oralidade dos alfabetizados nos debates e no relato de histórias, análises dos fatos, como também na forma de compreensão e no domínio da língua e da linguagem. Etoal Mendes, citando Chomsky, destaca que:

A língua de ensino deve ser a mesma do mundo cultural das crianças, que, desse modo, consegue desvendar a visão crítica do mundo circundante. Isto é, adotar uma linguagem mais próxima da criança é essencial, pois a linguagem tem sido descrita,

⁴ O vocábulo “tuga” popularizou-se durante os anos 1960, no decurso da Guerra Colonial, como expressão para designar os portugueses por parte dos guerrilheiros e oposição independentista africana em geral.

algumas vezes, como sendo o ‘espelho da mente’ (CHOMSKY, 1971, apud MENDES, 2018, p. 54).

Com relação à língua do ensino, Etoal Mendes (2018, p. 55) mostra que “cada sociedade possui suas próprias peculiaridades, por isso, nenhuma criança deveria ser educada fora da aspiração cultural e social da sociedade em que está inserida, porque a língua, sendo um forte elemento cultural, não deve ser algo importado de outra realidade para ser a língua ou única língua do ensino numa outra realidade”.

Tomando como referência a afirmação de Etoal Mendes, vê-se que manter, até então, o português como a única língua do ensino, no contexto multilíngue guineense, pode ser, como mostra Sané (2018), um objetivo realizável, mas fazer com que os alunos permaneçam na escola, progridam, aprendam e tenham sucesso já é um objetivo que só pode ser alcançado com uma forte vontade política, um envolvimento efetivo do Estado, no sentido de mobilizar e disponibilizar todos os recursos humanos, materiais e financeiros que o sistema educativo necessita.

No nosso entender, em concordância com Sané, é necessário envolvimento efetivo do Estado na mobilização de mais recursos humanos, materiais e financeiros para educação porque, como aponta Mendes (2018), difundir conhecimento apenas em língua portuguesa, nas escolas na Guiné-Bissau, é uma missão bem difícil devido à diversidade sociolinguística do país. Esta situação exige do Estado tomada de decisões que passem necessariamente por mais investimento na formação e capacitação dos professores que atuam na área do ensino no país, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente aprendizagem dos alunos.

É preciso mais formação para os professores, porque o problema do ensino no país não está na própria língua do ensino, mas, sim, na forma como essa língua está sendo ensinada. Por isso, mais oportunidades de formação e capacitação permitiriam a aquisição dos novos conhecimentos científicos e metodológicos, para melhor lidar e evitar o conflito linguístico nas salas de aula. Para Etoal Mendes (2018), no campo educacional, o conflito linguístico dificulta a absorção dos conceitos, uma vez que a conexão com a realidade escolar no país é mediada pelas diferenças nos dois códigos linguísticos, o crioulo e o português.

No país, quando se trata dos problemas do ensino, particularmente, do ensino da língua portuguesa, a primeira coisa a ser apontada como problema é a língua do ensino, o português. Mas, na verdade, o português em si não é o problema do ensino guineense, mas sim a situação em que ele se insere. Como destaca Semedo, para compreender esse cenário,

é preciso ter em mente a grande diversidade linguística e cultural, a história do país e a trajetória da construção da educação formal. Situando a escola neste contexto é possível identificar características singulares do processo de ensino e aprendizagem vivido pelos professores e estudantes da educação básica que a torna caracterizada por problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma alta taxa de repetência, de desistência e da reprovação (SEMEDO, 2011, p. 01).

Estas são situações que colocam o ensino guineense na lenta progressão em termos de aproveitamento escolar. Todavia, acredita-se que, se forem criadas ou melhoradas as condições, como investir na formação e na construção de mais escolas, cumprir com as obrigações e garantir condições para uma educação alicerçada em sua realidade multilíngue, comprometida com a melhoria de qualidade do ensino, o país sairá da atual situação em que o ensino se encontra.

3.2 OS DESAFIOS DO ENSINO DA LP NA GUINÉ-BISSAU

De acordo com Koudawo (1995), desde a antiguidade a educação foi considerada como um meio de melhoramento do homem, uma via de superação pessoal, uma possibilidade de elevação individual a uma esfera de valores superiores e privilegiados, um canal de acesso a um saber muita das vezes como fonte de poder.

No contexto africano, de acordo com o relatório da UNESCO (1996), a educação na África não só continua a se assentar em sistemas e estruturas do período colonial como também continua extremamente elitista. Poucos países africanos conseguiram generalizar o ensino primário, se bem que, para muitos deles, já tinha decorrido cerca de trinta anos desde o seu acesso à independência. O balanço é ainda mais negativo no que se refere ao ensino secundário: são numerosos os países africanos, nos quais apenas quatro a cinco por cento dos jovens em idade de frequentar estudos secundários têm possibilidades de o fazer. Na maior parte destes países, menos de um por cento do grupo etário tem acesso a qualquer forma de ensino superior, contra vinte e cinco a setenta e cinco por cento nos países industrializados. E mesmo aqueles que conseguem inscrever-se no ensino superior raramente se especializam numa área científica ou tecnológica.

Esta realidade, até então, se verifica em alguns países africanos, incluindo a Guiné-Bissau, em que o desafio do ensino é ainda enorme. Apesar de ser constatado pelo Banco Mundial, em 2008, o aumento da taxa de escolarização chegando quase aos 35%, valor um pouco superior à média de 30% verificada nos países da África Subsaariana em 2005, resultados esses considerados positivos, em termos de admissão no ensino secundário, o país continua

apresentando várias insuficiências internas na educação, como consta no Plano Nacional de Ação – Educação para Todos na Guiné-Bissau:

- a) A falta de infraestruturas escolares caracterizada pelo ambiente precário e degradado do ensino onde muitas das salas de aulas são de Barracas (Construções rudimentares cobertas de folhas de palmeiras ou de bambu);
- b) Elevada taxa de repetências escolares, acarretando um custo significativo no Orçamento Geral do Estado com a educação (segundo o estudo do Banco Mundial os custos das repetências ascendem aproximadamente a US\$ 525.000);
- c) Alta taxa de abandono escolar sobretudo na população feminina e nas populações das zonas rurais, devido à grande concentração dos estabelecimentos escolares do ensino secundário nas zonas urbanas;
- d) A baixa qualidade do ensino-aprendizagem, acompanhada de inadequada e desatualizada grade curricular e inexistências de materiais didáticos para os professores como também para os alunos;
- e) As dificuldades linguísticas e pedagógicas dos professores, conjugadas com a falta de formação técnica para a docência e a falta de incentivos motivacionais para o desenvolvimento das suas competências profissionais, entre outros etc. (PNA-EPT, 2003, p, 24-25).

As insuficiências aqui mencionadas mostram o nível de desafio que o sistema educativo guineense enfrenta. Nesse conjunto de fatores apontados como insuficiência interna do sistema educativo, Cruz destaca as dificuldades linguísticas na língua do ensino, como fragilidade do sistema educativo. Segundo esse autor:

o português tem tido muitas dificuldades para se afirmar como a língua de comunicação no contexto escolar, isto para não falarmos no quotidiano da vida social dos guineenses. Esta situação advém da fragilidade do sistema educativo e do fracasso generalizado no processo de ensino e aprendizagem do português, sobretudo devido à falta de preparação linguística adequada dos professores, independentemente da sua disciplina de especialização (CRUZ, 2013, p. 34).

Embora seja única língua do ensino no país, os alunos a aprendem apenas nas escolas já com uma larga experiência e domínio das suas línguas étnicas ou da língua crioula. Numa realidade educativa tal como essa, Freire (1978) defende que o processo de alfabetização deve levar em consideração a cultura daqueles que serão alfabetizados e coisas que façam sentido para eles. Para Diallo (2007), nenhum país do mundo conseguiu desenvolver-se na base de um sistema educativo em que o ensino é exclusivamente ministrado numa língua que a maioria da população ignora.

Num contexto de muita diversidade linguística ou social como o da Guiné-Bissau, o ensino da língua portuguesa pode ser desenvolvido, conforme sugere Schoffen (2012) para o contexto brasileiro, a partir da percepção do cotidiano e das ações realizadas no dia a dia dos locais, distanciando-se de julgamentos de valores. Nesse caso, importa adotar um olhar que

consiga ver uma determinada prática no contexto em que ocorre. Ou seja, para que tal desenvolvimento ocorra, é necessário que o ensino seja pensado a partir da realidade linguística e cultural do seu contexto. Para essa autora,

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).

Sendo assim, uma prática do ensino que viabiliza a reflexão sobre o uso da linguagem como algo social, a partir das propostas didáticas, com diferentes conteúdos e atividades relacionadas ao contexto do ensino. Esta é uma forma de ensino que pode contribuir para diminuir a longa dificuldade de aprendizagem na língua portuguesa no ensino guineense. Pois, como explica Nassum (1994), desde o período colonial, os alunos, apesar de ferozes castigos e dos dolorosos esforços de memorização das normas gramaticais, tanto nesse período como no atual, não têm conseguido expressar-se corretamente, nem de forma oral nem escrita, nesta língua.

Apoiada na ideia de Freire, Baptista Ca (2015) afirma que, em Guiné-Bissau, as nossas crianças, por não terem a competência linguística na língua portuguesa, têm seus processos de alfabetização desenvolvidos nos termos da “educação bancária,” (FREIRE, 1987, p. 62), em que são apenas “depósitos.” Ao contrário deste tipo de educação no país, ela aponta a importância e necessidade da “educação problematizadora”, esta prática educativa, segundo ela, pode proporcionar aos estudantes guineenses as diversas capacidades de dialogar e serem ouvidos.

Para essa autora, a forma como a alfabetização está sendo realizada no país, advém da fragilidade do sistema educativo, acarretando, desse modo, fracasso generalizado no processo de ensino e aprendizagem, também associado à pouca preparação linguística e metodológica dos professores. O pouco preparo dos professores, referido pela autora, é uma realidade do ensino guineense, mas com maior frequência no ensino básico, onde muitos desses professores não têm uma preparação linguística básica para ensinar no contexto multilíngue do país.

Percebe-se, a partir dessa situação, que os programas e projetos educativos inovadores pós-coloniais, na matéria do ensino e formação, não estão trazendo as melhorias esperadas no

ensino guineense, principalmente, no ensino da língua portuguesa. Por isso é necessário investir mais na formação dos professores e proporcionar-lhes “um modelo que vai além do conhecimento, pois educação não é ato apenas transmissivo, mas criativo, construtor e transformador” (TORRE, 2002, p. 77).

Um modelo de ensino que garanta essas possibilidades reflexivas, criativas e transformadoras pode, como destaca Geraldi (1984, p. 77), “possibilitar o domínio efetivo da língua em suas modalidades oral e escrita, toma por base o postulado de que saber a língua é dominar as habilidades de uso em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados nos diversos contextos.”

No contexto educativo guineense, o ensino da língua portuguesa deveria ser planejado e executado em sua modalidade oral e escrita, priorizando as habilidades de uso em situações concretas de interação. Contrariamente a essa perspectiva, o ensino da língua portuguesa no país, depara-se com enormes e diversas deficiências, que muitas das vezes contribuem pouco para aprendizagem dos alunos nessa disciplina. Uma dessas dificuldades é a metodologia do ensino, como ressalta Chico:

a metodologia adotada para se ensinar o português na Guiné-Bissau tem revelado grandes deficiências porque as estratégias utilizadas pelos professores guineenses são as do ensino tradicional de línguas, em que se dá mais atenção ao estudo da gramática, sem uma preocupação com a reflexão que possa permitir uma avaliação de ensino e aprendizagem da língua em questão (CHICO, 2012, p. 70).

Também para Candé (2008, p. 16), não há “praticamente uma reflexão nas escolas guineenses, os professores não olham para as suas aulas com olhos críticos. O ensino da língua portuguesa é desenvolvido por processos didáticos que assentam na repetição e na memorização, o aluno não é levado a perceber o conteúdo até ao ponto de poder relacioná-lo com a sua realidade, num contexto comunicativo”. Essa prática de ensino tem contribuído pouco para aprendizagem dos alunos nas escolas que, mesmo tendo concluído 12 anos de escolaridade, muitos continuam com dificuldades de se comunicar em língua portuguesa.

Para Cruz (2013), esta situação precisa e deve ser melhorada com mais investimento na formação dos professores, numa perspectiva mais reflexiva e criativa. Segundo esse autor:

a falta de reflexão crítica sobre a prática pedagógica por parte dos professores, levam os alunos a não terem também o estímulo ou sequer a oportunidade para refletirem sobre a sua própria aprendizagem, ficando assim longe de qualquer possível autonomia na aprendizagem, o que não ajudará em nada para o desenvolvimento das suas competências comunicativas (CRUZ, 2013, p. 35).

Ancorados nas reflexões desses autores, percebe-se que os desafios do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau não estão na própria língua do ensino, mas na forma como ela está sendo ensinada no país. No nosso entender, esta é uma das questões que podem nos orientar para compreender as causas do fracasso escolar dos alunos guineenses, principalmente, nas escolas do ensino básico que, mesmo depois de terem concluído o ensino médio, os alunos continuam deparando com dificuldades escrita e oral, na língua do ensino.

Baseados nas observações feitas no país, sobre o ensino e formação dos professores da língua portuguesa, acreditamos, junto com Forquin, que, para melhorar o nível do aproveitamento dos alunos nas escolas, “é necessária uma abordagem pedagógica radicalmente nova, que deve apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual vive a criança e procurar estabelecer (ou restabelecer) uma coerência entre a escola e o meio” (FORQUIN apud ETOAL MENDES, 2018, p. 99). Uma nova abordagem pedagógica voltada para valorização da diversidade do país, através do uso da língua, pode contribuir para melhoria da competência comunicativa dos alunos na língua portuguesa, uma vez que a competência comunicativa, conforme destaca Oliveira (2007, p. 65), não se limita apenas aos conhecimentos linguísticos, mas implica também as habilidades necessárias ao uso eficaz destes conhecimentos.

Para Cruz (2013, p. 35), “o conhecimento do funcionamento da língua é fundamental, mas a língua deve ser ensinada com o propósito de vir a ser utilizada nos processos de comunicação e não para conhecer (memorizar) esterilmente as regras, sem saber aplicá-las em situações de uso”, uma vez que a finalidade da língua e linguagem é uso e comunicação. Mas, para entender a linguagem em uso, é necessário mais investimento na formação docente no país, lembrando que a melhoria na qualidade do ensino, como afirma Cândida (2007), não acontece modernizando-se as instalações com novos equipamentos ou priorizando esta ou aquela solução tecnológica. Nem se retocando o velho currículo com um leve “botox”, melhorando discursos, aumentando os anos de estudo ou adicionando esta ou aquela nova disciplina curricular, mas

É preciso um esforço coordenado, sistemático e simultâneo que articule vários aspectos. Dentre eles, precisamos de uma proposta competente de reforma curricular da formação docente que leve em consideração o tempo e a disponibilidade dos interessados, a possibilidade de um diálogo mais competente entre Estado, sociedade e as organizações docentes, bem como novos referenciais teóricos relacionados aos novos paradigmas da ciência. (CÂNDIDA, 2007, 16-17).

Fazer atualização nos procedimentos metodológicos no ensino e formação dos professores da língua portuguesa na Guiné-Bissau vai possibilitar a participação dos professores no tempo real das inovações e nas práticas pedagógicas. Pois, como afirma Barbier (2004), hoje se necessita mais de um professor que tenha, além de uma prática reflexiva e crítica, também uma escuta sensível e uma consciência mais elaborada; um sujeito mais atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e de converter tudo isto em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem.

Os desafios até aqui relatados no ensino guineense mostram que as nossas escolas necessitam de professores capazes de organizar ambientes agradáveis, onde os alunos se sentirão acolhidos, compreendidos e nutridos das oportunidades que lhes possibilitarão adquirir mais conhecimento. As escolas de formações de professores podem e devem ser esse espaço que proporcione, de maneira pulsante, aos futuros docentes as orientações científicas e metodológicas, para que possam contribuir de forma possível para melhoria da qualidade do ensino no país.

3.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

“A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-los de maneira determinada e responsável.”
(UNESCO, 2006)

A problemática da qualidade do ensino, da formação dos professores e das competências comunicativas dos alunos na língua do ensino trouxe, para a realidade socioeducativa da Guiné-Bissau, um debate novo e acentuado na necessidade de mais investimento na formação dos docentes, independentemente do nível de ensino ou do curso. Essa dinâmica se insere no quadro de busca de melhores condições materiais e formativas para o ensino no país. Levando em consideração que, como aponta Cunha,

a Educação ocupa cada vez mais, espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas, sendo um dos fatores principais, de promoção do desenvolvimento global da sociedade. Para assegurar a qualidade da educação a todos os níveis um fator crucial é assegurarmos a excelência do ensino. Ora, para termos um ensino de qualidade é indispensável a existência de professores bem qualificados e fortemente motivados (CUNHA, 2000. p. 54).

A discussão que trazemos, nesta parte do trabalho, se relaciona com a formação dos professores, de modo particular os professores da língua portuguesa, com referência a formação dos professores na Guiné-Bissau, que deveria desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, no contexto sociolinguístico e cultural do país, facilitando, assim, uma maior conexão entre ambiente escolar e a realidade dos alunos.

No contexto atual, o desenvolvimento de qualquer setor do Estado depende das mudanças, atualizações e redefinições nas políticas. Na área do ensino, esse desenvolvimento, particularmente no caso da Guiné-Bissau, vai depender de mais investimento na educação, pois, como explica Nóvoa (1992), a formação não se constrói apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na educação e criar mais condições para um ensino reflexivo no contexto guineense.

Isso porque, no processo de formação dos professores é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Como afirma Nóvoa, a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização:

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. (NÓVOA, 1992, p. 17-18).

Nesta afirmação, percebe-se que investimento na formação e projetos educativos é uma condição básica e necessária para que aconteça mudança no ensino. Por isso, segundo Schon (1990), é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a tomada das decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Como adverte Melo (2018. p. 307), quando se trata dos cursos de formação contínua dos professores, temos ainda, muito presente, os problemas enraizados nessas capacitações que, em muitas situações, se reduzem a palestras e cursos rápidos no início do ano letivo e que não promovem um ambiente reflexivo, nos quais os professores sejam autônomos e protagonistas no seu processo de formação. Entretanto, muitas vezes, esse é o único espaço que o professor

dispõe para sua formação, o que resulta em um trabalho isolado, simplificado e fragmentado em sala de aula.

Essas formações, de curta duração, referidas por Melo, contribuem pouco para melhorar a atuação dos professores e, conseqüentemente, para as mudanças nas práticas escolares. Para Nóvoa (1992), a mudança nas práticas escolares ocorre a partir de mudanças no cotidiano da formação dos professores, ou seja, é necessário haver investimentos em projetos educativos para transformarem as práticas pedagógicas na sala de aula. Para ele, o desafio da formação de professores

Consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 29).

Acredita-se que, como afirma Morin (2005), é preciso passar por uma reforma de pensamento para mudar as estratégias de formação docente. Isso implica a tomada de consciência de que, “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas”. Do mesmo modo, Nóvoa (1992) afirma que a formação docente deve se realizar em um processo contínuo, no cotidiano das escolas e não como uma estratégia imposta pelas instâncias superiores, quando promovem cursos de capacitação com temáticas pré-estabelecidas, que muitas vezes não correspondem aos anseios dos docentes.

É preciso, neste caso, que os planos curriculares da formação sejam elaborados levando em consideração o contexto do ensino, de forma a poder desempenhar, como aponta Nóvoa (1992), um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Segundo esse autor, há uma tentativa de ignorar o desenvolvimento pessoal, na formação docente, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Para ele, o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. Porque, a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores, centradas nas escolas. Para esse autor,

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1992. p. 21).

Aprender na formação docente, para Demo (1999), significa saber reconstruir o conhecimento com qualidade formal e política, o que o leva à sua emancipação e à conquista da sua autonomia pessoal e profissional. Segundo o autor, aprende-se bem com um professor que sabe aprender bem, ou seja, aprende-se bem com aquele que é capaz de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento sempre que for necessário. Essa dinâmica no processo formativo pode levar à conquista da autonomia pessoal e profissional e, conseqüentemente, provocar mudanças na formação docente.

Torre e Barrios (2002) apontam que a mudança é a testemunha silenciosa de qualquer processo formativo. É ela que nos ajuda a perceber que o processo educativo/formativo alcançou a finalidade que lhe corresponde, bem como nos ajuda a compreender a importância dos nossos erros como etapas de um processo de aprendizagem mais amplo e abrangente.

Tudo que foi discutido até aqui, sobre a formação dos professores, nos dá a ideia de que a formação dos professores não é um processo simples, ela exige muito investimento. No caso da Guiné-Bissau, é necessário esse investimento no sistema educativo e principalmente, na formação dos professores, como defendem os professores envolvidos neste trabalho no país. A preocupação desses professores é semelhante à de Cruz (2013), que defende como primeira condição para ensinar uma língua, ter domínio da competência comunicativa nessa mesma língua:

Contrariamente ao que seria desejável, nota-se que um grande número dos professores guineenses atuais de Língua Portuguesa não tem uma proficiência adequada, o que tem conseqüências nefastas num âmbito pedagógico muito alargado, se considerarmos que se trata dum instrumento de trabalho basilar para os docentes de todas as áreas, porque é a língua do ensino, logo língua de conhecimento e de cultura. (CRUZ, 2013, p. 36).

Cruz ainda afirma que esses professores não têm, objetivamente, as condições básicas para que possam promover a *competência comunicativa*⁵ nos alunos. Por isso, defendemos a

⁵A competência comunicativa, de acordo com BALDÉ (2013, p. 74). “está relacionada com a capacidade de o indivíduo saber interpretar e empregar a língua, seja na modalidade escrita, seja na falada, de forma adequada em diferentes situações de interação comunicativa (formais e informais).”

necessidade de desenvolver atividades reflexivas e interativas na sala de aula. Para Venturi (2007 apud Cruz, 2013, p. 36), a interação é o fator primordial para que a aprendizagem aconteça. O aluno deve ser considerado como ser social, portanto, o mais importante não é conhecer o sistema linguístico, mas a sua utilização no mundo real, neste caso a interação com o outro através da língua que está sendo aprendida.

Contrariamente à realidade do ensino guineense, Fonseca (2011, p. 93), aponta que “nem a didática dos professores, nem os programas de português, refletem a lecionação da língua portuguesa como língua não materna”. Para Cruz (2013), os programas adotados e as metodologias usadas pelos professores consideram os alunos guineenses como se fossem falantes nativos, ou seja, como alunos que têm o português como a língua materna e não se preocupam com a ativação dos conhecimentos prévios do aluno.

Ciente dessa situação no ensino, o Estado decide o seguinte:

A revisão da formação inicial dos docentes e a instituição de uma formação contínua adaptada, focada nas necessidades reais dos docentes; A disponibilidade de manuais escolares e de materiais didáticos nas escolas; A elaboração e a execução de novos programas escolares, adaptados às necessidades do ensino básico; Reforço do enquadramento pedagógico e administrativo dos estabelecimentos escolares etc. (GUINE-BISSAU, 2016, p. 6).

Do ponto de vista educativo e formativo, é uma decisão que visa a preencher as lacunas no sistema educativo guineense, se for executada como planejada. Se espera do Estado, através do Ministério Nacional da Educação, a criação de condições materiais, financeiras e principalmente formativas, como forma de melhorar o funcionamento do sistema educativo e tornar as escolas um verdadeiro espaço de construção de conhecimento.

De modo geral, a realidade do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau é ainda insuficiente face as necessidades educativas do país. Começando pela falta dos materiais didáticos, da formação dos professores e, principalmente, do desafio de ensino em português. Fazendo uma breve revisão sobre o percurso histórico do sistema educativo guineense até a data presente, percebe-se que há, nos documentos oficiais do Ministério da Educação, planos e projetos educativos que visam a melhorar o sistema educativo, em termos das estruturas, das organizações e dos funcionamentos do ensino no país. Mas, até então, a maioria desses projetos não foram realizados na prática. Nesses documentos, estão arquivados projetos educativos com perfis de ensino de qualidade e que visam a inovar o sistema educativo do ponto de vista organizacional e formativo.

4 O TRABALHO DE CAMPO NA GUINÉ-BISSAU

Iniciamos este capítulo com a metodologia da pesquisa, seguido do relato da viagem à Guiné-Bissau. Na sequência, trazemos informações sobre o Curso de Letras-Língua Portuguesa na escola Tchico Té e uma breve apresentação do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Por fim, descrevemos e analisamos as aulas observadas e apresentamos a formação e a experiência dos professores de língua portuguesa participantes da pesquisa. Cientes de que o contexto exerce influências sobre a realidade do ensino na Guiné-Bissau, optamos por adotar o estudo etnográfico que nos permitiu compreender, a partir do contato direto com a realidade escolar guineense, no contexto específico da investigação, a formação dos professores da língua portuguesa no país.

4.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Desenvolver um estudo etnográfico no contexto escolar guineense foi uma boa experiência para nós, porque nos deu a oportunidade de observar e refletir melhor sobre a condição e realidade do ensino na Guiné-Bissau. A pesquisa etnográfica na escola, como aponta Erickson (1984), permite a interpretação dos diversos processos que compõem as experiências dos sujeitos no cotidiano escolar, em especial de realidades do campo aplicado que, como destaca Lucena (2012), não constam nos documentos oficiais de ensino.

O contato direto com a realidade escolar e, principalmente, com a sala de aula, nos ajudou a observar os procedimentos científicos e metodológicos do ensino da língua portuguesa no contexto multilíngue do país, na Escola Superior da Educação, Unidade Tchico Té. Lembrando que, como mostra Lucena:

Considerando esse cenário e o ponto de vista assumido aqui de que a sala de aula, tanto de língua materna como de línguas adicionais, é um espaço inerentemente plurilíngue e transcultural, uma perspectiva de investigação racionalista aliada a uma perspectiva monolíngue pode levar à negação desses fenômenos atuais em que línguas, culturas e identidades, hoje, mais do que nunca, evidenciam o seu caráter desterritorializado (LUCENA, 2015, p. 68-69).

O estudo de campo nos deu a oportunidade de experienciar como as diversidades linguísticas e culturais do país são apagadas no ensino guineense e, ao mesmo tempo, nos deu a oportunidade de compreender as causas do lento progresso do ensino no país. Causas como: pouco investimento na educação, inadequação dos materiais didáticos à realidade guineense, a

falta de formação contínua dos professores (assunto aprofundado nas próximas seções deste trabalho), falta de infraestrutura nas escolas etc. Conseguimos essas informações in loco, graças ao contato direto com a realidade cotidiana do ensino na Guiné-Bissau, pois compreendemos que, como destaca Lucena:

entender as práticas de linguagem em contextos escolares significa entender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, mas sim, a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana. (LUCENA, 2015, p. 70).

A pesquisa etnográfica, portanto, foi fundamental para compreendermos a realidade e as condições do ensino na formação dos professores da língua portuguesa no país. Para Rocha e Eckert (2008), a pesquisa etnográfica constitui-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) e impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se apresenta. Ainda segundo esses autores, “a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana” (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 2).

Como defende Lucena,

construir conhecimento, nessa perspectiva, significa ir além da tentativa de capturar a linguagem como um sistema. Significa investigar o que as pessoas fazem com a linguagem ao participar de uma atividade social, regulada tanto pelo contexto social como pelas ideologias subjacentes; significa problematizar o conhecimento em relação ao contexto em que ele é produzido e para quem ele é produzido; significa “repensar, desinventar e reconstruir” noções de linguagem, desnaturalizando conceituações de linguagem sedimentadas (Makoni; Pennycook, 2007); significa questionar conceitos naturalizados, especialmente em contextos multilíngues e transculturais em que “línguas em uso, muitas vezes, não são reconhecidas (CAVALCANTI, 2011, p. 172 apud LUCENA, 2015, p. 71).

A certeza de que a pesquisa etnográfica, aliada aos pressupostos da Linguística Aplicada, como aponta Canagarajah (2005), permite compreender a relevância do contexto sócio-histórico para a produção do conhecimento sobre a pedagogia de línguas na perspectiva daqueles que protagonizam as ações, em contextos educacionais diversos, nos fez optar pela pesquisa do campo.

A pesquisa etnográfica nos ajudou, através da observação das aulas, das entrevistas com os professores e dos documentos que obtivemos no campo, a compreender melhor os procedimentos metodológicos e científicos e as condições materiais das escolas e professores.

Também nos permitiu descobrir outros aspectos nesse ambiente escolar, causados pela complexa realidade linguística e cultural do país.

Percebemos que, como afirma Lucena,

a linguagem como um trabalho coletivo, como um processo dinâmico de negociações, interações e mediações que resultam de tentativas mútuas de fazer sentido (Canagarajah, 2013; García, 2009; Cesar; Cavalcanti, 2007; Pennycook, 2001; 2010) somente pode ser entendida, na pesquisa, se seus significados forem compreendidos como socialmente e localmente situados. Nesse sentido, evita-se um enquadre linguístico que pode frustrar e oprimir, uma vez que pode transformar o entendimento da linguagem na vida real em “algo que incapacita as pessoas ao invés de emponderá-las” (BLOOMMAERT, 2013 apud LUCENA, 2015, p. 71).

Ainda, essa autora, alinhada com Canagarajah; Wurr (2011), destaca que:

Ao não considerarem as conexões entre diferentes recursos das línguas em jogo, as pesquisas linguísticas não atendem a pedagogia de línguas, uma vez que essas pesquisas não conseguem explicar como os aspectos físicos, situacionais e sociais operam em conjunto com recursos linguísticos em uma comunicação bem-sucedida (CANAGARAJAH; WURR, 2011, apud LUCENA, 2015, p. 73).

Esses aspectos físicos, situacionais e sociais constituem situações que direta ou indiretamente afetam o ensino guineense e se situam no horizonte deste estudo. A etnografia, neste caso, contribui, segundo Lucena (2015), com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas. Segundo Lucena:

Nesse sentido, o diálogo e a atenção durante o processo de observação podem contribuir para a efetivação da ação em termos mais partilhados e éticos. Na busca do diálogo nas investigações etnográficas, importa, para nós, compartilhar ideias e estabelecer, na interação entre pesquisador e comunidade investigada, uma solidariedade que possibilite a reflexão acerca das experiências e dos modos de vida, tanto dos participantes, quanto do pesquisador (LUCENA 2015, p. 80).

Importa, portanto, discutir os desafios do campo aplicado e entender as heterogeneidades linguísticas em cenários específicos, com vistas a encontrar uma visão menos reducionista de linguagem e de cultura presente (LUCENA, 2015, p. 90).

Para explicar as experiências contemporâneas de ensinar e aprender línguas, Lucena (2015, p. 69) afirma que “importa discutir, portanto, a partir do ponto de vista dos participantes, a complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula em diferentes contextos e comunidades.”

Esta foi a nossa prioridade no estudo feito no campo, compreender o ensino da língua portuguesa, a partir do ponto de vista dos participantes, nesse contexto de ensino. Vale ressaltar que os nomes dados a esses participantes na pesquisa, como: Nduba, Prof. Djon, Prof. Ntony, Bruno e demais nomes não são os nomes verdadeiros dessas pessoas, mas sim nomes fictícios.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA-ESCOLA TCHICO TÉ

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Superior da Educação, Unidade Tchico Té, localizada no centro da cidade de Bissau. Tchico Té foi a primeira escola pública superior da educação não universitária no país, desde 1979. Desde a sua criação até o ano 2021, a escola oferecia os cursos apenas com o nível de bacharelado em: Biologia, Química, Geografia, História, Física, Matemática, Desenho, Inglês, Português e Francês. A partir do ano 2022, com a exceção do Desenho, a escola instituiu o nível de licenciatura para restantes cursos.

Tchico Té é uma instituição pública, criada em 28 de novembro de 1979, sob a designação de Destacamento de Vanguarda “Tchico Té.” Nessa altura, a habilitação de entrada exigida era a 9ª classe (9º ano em Portugal), e o curso tinha a duração de 4 anos. Em 1985, passou a designar-se ENSTT, tendo esta mudança correspondido a uma alteração do perfil de entrada (11ª classe), da duração do curso, do diploma atribuído e do nível de ensino de que passou a fazer parte, o ensino superior, ficando a depender, em consequência, da Direção Geral do Ensino Superior. Especificamente, a ENSTT foi criada com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores para uma alta cultura pedagógica e habilitar os liceus com professores capazes, com conhecimentos pedagógicos, a fim de responderem com eficácia à crise que o sistema de ensino estava a enfrentar. (BALDÉ, 2013, p. 40). Foi nessa escola que realizamos a pesquisa.

4.3 A ENTRADA EM CAMPO: VIAGEM À GUINÉ-BISSAU

A minha viagem à Guiné-Bissau teve como principal objetivo fazer o estudo de campo, observar como são formados os professores da língua portuguesa na Escola Superior da Educação, Unidade Tchico Té, a partir das observações das aulas, das entrevistas, de conversas informais e da análise de documentos como: Lei de Bases do Sistema Educativo (2010), Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica (2009) e Estatuto de Carreira Docente (2010).

Cheguei a Guiné-Bissau no mês de abril de 2022 e, ainda nesse mesmo mês, entrei em contato com a escola, através da sua secretaria e da diretoria. Depois conversei com os

professores de língua portuguesa, que aceitaram participar da pesquisa, a partir da carta (anexo 01, página 129) de pedido de autorização para observação das aulas, enviada anteriormente à escola. Nesse encontro, conversamos sobre a minha pesquisa e depois me passaram orientações sobre o funcionamento das aulas.

Esta é a imagem da escola na qual realizei o estudo de campo.



Figura 3 – Imagem externa de Tchico Té
Fonte: Arquivo pessoal (2022)

O contato direto com ambiente escolar do Tchico Té não se limitou apenas na observação das aulas, todavia, durante esse período do estudo de campo, visitei diferentes departamentos da escola, incluindo a biblioteca. Como sendo um espaço reservado para as leituras e pesquisas, onde estão guardados os livros que servem de apoio para os professores e para os alunos no processo de aquisição do conhecimento, visitei esse espaço com intuito de saber do seu funcionamento.

Esta é a imagem da biblioteca da escola Tchico Té.



Figura 4 – Imagem externa da biblioteca.
Fonte: arquivo pessoal (2022)

Localizada no centro da escola, a Biblioteca é de uso de todos os estudantes da escola Tchico Té, como também dos estudantes de outras escolas no centro da cidade de Bissau. Ela proporciona ambiente de leitura com os livros e computadores com acesso à internet. Esse espaço fica disponível aos alunos todos os dias, de segunda a sexta, no período das 09h às 17h.

A compreensão de que uma simples visita na biblioteca não é suficiente para obter informações sobre as normas do seu funcionamento me levou a convidar Nduba, um dos responsáveis do referido departamento, para uma breve conversa. Nessa conversa, o questionei sobre o funcionamento, o atendimento e tipos de livros que mais têm na biblioteca, ele deu a seguinte resposta:

A biblioteca atende e oferece espaço de leitura para estudantes de todos os cursos no Tchico Té. Porém, na biblioteca, não temos livros para estudantes de outros cursos, só temos livros para os estudantes do curso de Letras- Língua Portuguesa. Desses livros, a grande parte são da literatura portuguesa e os restantes são da didática, história e geografia de Portugal. Sendo assim, para outros cursos, a biblioteca só garante o espaço para estudo e computadores para pesquisas. (Nduba).

A afirmação de que, “desses livros, a grande parte são da literatura portuguesa e os restantes são da didática, história e geografia de Portugal” mostra como as escolas e as bibliotecas, na Guiné-Bissau, ainda estão sob domínio colonial português. Ou seja, nas escolas, há uma continuidade na reprodução daquilo que já acontecia no período colonial. Nesse sentido, importa reproduzir aqui a fala de um estudante sobre o domínio desse período no ensino, descrita no trabalho de Cá:

O conteúdo ensinado na época era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era português então você estudava lá, História de Portugal: Dom Afonso Henrique, aos rios de Portugal até agora eu decoro assim de algumas coisas impressionantes. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos montes de Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, montanha Valença e deságua no mar junto Caminha. As Províncias de Portugal: Minho Trás-os-montes, Alto D'ouro, D'ouro litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira Litorais, Tejo, Algarve. (CÁ, 2009, p. 49-50).

Esta é uma situação preocupante no ensino guineense: proporcionar aos alunos materiais didáticos com conteúdo que não tem nada a ver com a sua realidade sociolinguística e cultural, numa escola de formação, onde saem os professores que atuam no ensino básico a nível do território nacional. No caso dos formados em língua portuguesa, com carga de leitura de outra realidade, como “da didática, história e geografia de Portugal,” certamente se depararão com dificuldades de viver a realidade do país representada na sala de aula. Porque, sem uma preparação científica adequada à realidade e ao contexto do ensino, haverá sempre dificuldades em lidar com as diversidades do país na sala de aula.

Por outro lado, perguntado sobre a prática de leitura na biblioteca, isto é, se os professores da língua portuguesa, em particular, fazem algumas atividades com os seus alunos nesse espaço, e sobre as condições de empréstimo dos livros, Nduba deu a seguinte explicação:

Sim, os estudantes (internos assim como externos) sempre procuram biblioteca para estudarem. Também alguns professores do Instituto realizam com seus alunos atividades na biblioteca, outros orientam leituras de livros que para levar a casa, o estudante tem que ter cartão e para os que não têm, não podem levar o livro, são obrigados lerem na biblioteca. Para aqueles que têm o cartão, podem levar até dois livros por um período de duas semanas. E para alunos que são das outras escolas, mas que gostam de ler na biblioteca da escola, não podem fazer empréstimo (Nduba).

Por fim, Nduba explicou que tem um clube de leitura na biblioteca, um projeto coordenado pelo responsável máximo da biblioteca. Segundo ele, nesse projeto, os participantes são orientados a lerem algumas obras literárias (sem mencionar nome dessas obras) e depois fazerem apresentação, discussão em forma de debate, tudo sob a orientação e moderação do coordenador do referido projeto. Ainda, segundo o nosso entrevistado, só fazem parte desse projeto os estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa.

As bibliotecas nas escolas não são museus abertos para simples visitas, entretanto, elas são espaços de leitura, de pesquisa e muito mais. Por isso faz sentido, particularmente no contexto escolar e formativo guineense, desenvolver atividades de leitura através dos grupos ou projeto de pesquisa. Pois, o contato frequente com a biblioteca escolar representa para educando, como afirma Silva,

a possibilidade de se apropriar de um conhecimento que possibilite desvelar e questionar esse arbítrio, embora o acervo disponível na biblioteca também seja, de certa forma parte daquele arbítrio cultural. De qualquer modo, há sempre lugar para a alternativa, para a controvérsia e para a diferença nos meandros de uma biblioteca, seja escolar ou não. (SILVA, 1999, p. 74-75).

O contato com a biblioteca é sempre uma oportunidade para aprender, porque as dimensões das discussões nas salas de aulas são, muitas das vezes, limitadas apenas às fronteiras científicas do conhecimento, impossibilitando outras reflexões que possam incluir o contexto do ensino, no caso da Guiné-Bissau. A formação nesse contexto deve proporcionar aos estudantes uma reflexão que vá além dessas fronteiras, senão a dinâmica do ensino será sempre a mesma.

A seguir, apresentamos a imagem que mostra a parte interna da referida biblioteca. Nela, observa-se na parte esquerda uma prateleira com os livros, na parte direita os computadores com acesso à internet.



Figura 5 – Ambiente interno da biblioteca
Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Esta é a realidade interna da biblioteca: pouco acervo, poucos computadores, espaço de leitura pequeno, se levarmos em consideração o número de cursos que a escola tem. Todavia, o que me chamou atenção durante o período de observação, nesse espaço, foi o respeito pelas orientações do funcionamento da Biblioteca, principalmente, sobre o silêncio. Constatei durante esse período que há uma boa cooperação, no sentido de não fazer barulho dentro da biblioteca.

4.4 CURSO DE LETRAS NA ESCOLA TCHICO TÉ

Segundo Baldé (2013, p. 42), o curso está organizado segundo o modelo sequencial, em que as unidades curriculares de formação pedagógico-didática e de iniciação à prática profissional fazem parte do 4º ano do respectivo plano de estudos (Licenciatura). A Língua Portuguesa funciona como a disciplina aglutinadora de todo um conjunto de saberes relacionados com o curso, incluindo as disciplinas auxiliares. Já no ano propedêutico, os formandos entram num processo de preparação a fim de integrarem o curso (1º Ano) e nesta fase desenvolve-se uma formação essencialmente fundamentada na Língua Portuguesa em articulação com a Cultura Geral, com maior destaque para a Cultura Guineense. O fato de o currículo incluir uma disciplina dedicada à Cultura Lusófona é significativo, em relação à importância atribuída pelo conhecimento da realidade em que se vai envolver o futuro professor de Língua Portuguesa. Estamos a falar de formação de professores, sendo, então, necessário sublinhar sua responsabilidade, em particular, através dos seus exemplos, no que se refere à valorização cultural dos jovens-cidadãos do futuro.

No ano letivo em que foi desenvolvida esta pesquisa, 2021/2022, o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, na escola Tchico Té, contava com vinte e três professores, entre linguística e literatura. Dentre esses professores, vinte e um com o nível de licenciatura e dois com o nível de mestrado. Esta informação foi fornecida pelo conselho técnico pedagógico da referida escola e esses dados estão colocados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quadro ilustrativo de dados dos professores de LP na escola Tchico Té

Área da Docência	Total dos Professores	Nível Académico				Tipo de Vínculo		
		Bach.	Licenc.	Mestr.	Dout.	Efetiv.	Nov. Ing.	Contrat.
L.P	23	0	21	2	0	23	0	0

Fonte: Conselho Técnico Pedagógico do Departamento de Letras na escola Tchico Té

No quadro, estão representados o número e o nível de formação dos professores que atuam no ensino da língua portuguesa na escola Tchico Té. Este curso, de acordo com Baldé, “destina-se a formar professores e não apenas diplomados em letras, não visa que os formandos fiquem apenas a ter conhecimentos, mas que sejam também capazes de agir na sala de aula e nas escolas” (BALDÉ, 2013, p. 61).

Para mais informações sobre o curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, no Tchico Té, ver anexo 02, que se encontra na página 131. Ali estão as informações sobre os

Estatutos da Escola Superior da Educação da Guiné-Bissau e o Plano Curricular de Tchico Té, especificamente, do Departamento de Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Portuguesa.

4.5 INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE)

Nos artigos 1 e 2 do decreto publicado no suplemento ao boletim oficial da República da Guiné-Bissau, no dia 24 de julho de 1989 (ver anexo 03, página 139), foi criado um instituto público, designado por Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). De acordo com esse decreto, INDE é uma pessoa coletiva de direito público com autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Esse instituto está sob a tutela do Ministério da Educação Nacional.



Figura 6 – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
Fonte: Arquivo pessoal (2022)

De acordo com Bruno, diretor da divisão de programa de formação do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), esse instituto é uma instituição pública com relativa autonomia administrativa, patrimonial e financeira do Ministério Nacional da Educação, vocacionada para a formação de pessoal da educação de transformação em serviço, mas, sobretudo, na formação inicial a nível das escolas públicas e privadas, começando pela pré-escolar até o ensino superior.

Ainda segundo esse diretor, o INDE tem como missão principal contribuir para implementação das políticas públicas definidas pelo Ministério Nacional da Educação, concretamente pesquisa pedagógica, inovação e desenvolvimento da educação a saber: os programas e manuais escolares, métodos de avaliação e todos os instrumentos que têm a ver

com a formação em serviço e continuada. No anexo 03, página 139, encontram-se os estatutos, natureza e funções desse Instituto.

Lendo esses documentos, isto é, os estatutos, a natureza e função do INDI, percebe-se que o que está ali escrito não corresponde ao que está acontecendo na realidade do ensino, em termos dos materiais didáticos e na questão de atualização dos currículos escolares, a partir das necessidades educativas do país. É uma discussão que retomamos na seção sobre *desafios e possibilidades para elaboração dos materiais didáticos na fala do diretor da divisão de programas de formação do INDE*, na entrevista realizada com o Bruno, diretor da divisão de programa de formação desse instituto.

Na sequência, apresentamos a descrição das turmas e das aulas observadas na escola Tchico Té. Lembrando que Tchico Té é a única escola pública, não universitária, vocacionada para a formação dos professores com o nível de licenciatura no país.

4.5.1 As turmas de observação na escola Tchico Té

A nossa pesquisa foi desenvolvida na escola Tchico Té, por meio das observações das aulas, das entrevistas e conversas informais. A observação das aulas foi realizada em duas turmas, uma do primeiro ano e a outra do segundo ano. Essas turmas eram heterogêneas, não só em termos de idade, como também do pertencimento étnico e cultural de cada um desses alunos, diversidade essa que representa o mosaico étnico e linguístico do país.

4.5.2 Análise das aulas observadas na turma do primeiro ano

Introdução aos estudos linguísticos – é uma disciplina obrigatória no primeiro ano do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa na escola Tchico Té. Para esta disciplina, o Prof. Djon, definiu os seguintes objetivos:⁶

- Fornecer aparelhagem conceitual básica para análise gramatical;
- Ministrando conhecimentos básicos sobre a estrutura gramatical da língua portuguesa;
- Estabelecer uma articulação entre conhecimentos da gramática tradicional e das análises linguísticas.

⁶ Não foi possível ter acesso ao Plano de aulas do Prof. Djon.

Para Ferraz (2010, p. 422)

a definição clara e estruturada dos objetivos instrucionais, considerando a aquisição de conhecimento e de competências adequados ao perfil profissional a ser formado direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura.

Nos objetivos desta disciplina, o ensino da gramática parece ser a prioridade.



Figura 7 – Turma do primeiro ano.
Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Nesta imagem, percebe-se que a sala é bem espaçosa e lotada, já que a turma contava com total de quarenta e oito (48) alunos, com idade variadas entre 19 e 24 anos, sendo 27 alunos e 21 alunas.

Conforme pude observar nas aulas desta disciplina, o ensino da língua portuguesa era voltado para a perspectiva estruturalista, com muito foco no ensino das estruturas da língua, prática do ensino que não ajuda no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos no país. Para Cruz, “o ideal seria compreender e dominar na prática o uso de diversos itens gramaticais no contexto real de comunicação” (CRUZ, 2013, p. 35). Este procedimento metodológico não configurava nas prioridades das abordagens do professor nas aulas observadas nesta disciplina.

O professor começava as aulas com as interações iniciais, como saudar os alunos, perguntar se tinham dúvidas sobre o conteúdo abordado na aula anterior. Tomando, como exemplo, a aula do dia 26 de maio, o professor iniciou a aula com esse procedimento inicial,

depois apresentou o conteúdo que foi “análise arbórea das frases.” Nessas análises, o foco era identificação das funções nas frases descritas no quadro.

Aqui descrevo um dos exercícios solicitados nessa aula. Na atividade, foi pedido para que os alunos fizessem análise ascendente e descendente dos constituintes da frase em árvore, das seguintes frases:

- a) O professor de linguística deu uma caneta ao N’doi
- b) O professor entregou os exames dos alunos ao diretor

Atividades como essas foram solicitadas em várias aulas observadas, com o propósito de proporcionar aos alunos o conhecimento das estruturas da língua. Ensinar a língua dessa maneira é direcionar os alunos para o conhecimento das normas e regras da língua, diferente de proporcionar a esses futuros professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de uso da língua. Para Campos:

o grande objetivo político do sistema de formação de professores é a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para atuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível de sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo. A formação inicial visa proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente; essa formação deve ser desenvolvida de modo a permitir a reconversão e a mobilidade dos docentes. Assim, o sistema de formação de professores deve desenvolver-se em estreita articulação com projetos de investigação e de inovação ou mudança, centrados na realidade educativa escolar (CAMPOS, 2002, p. 18).

Esta articulação, nas aulas observadas nesta disciplina, não foi observada e acreditamos que, possivelmente, ela não esteja presente na realidade educativa guineense, no que se refere à formação dos professores da língua portuguesa. A partir das atividades propostas nas aulas observadas, pode-se constatar que o foco do ensino nessa disciplina está na compreensão das estruturas da língua.

Ainda na aulas do dia 26 de maio, satisfeito com a participação dos alunos na resolução do exercício anteriormente referido, Prof. Djon fez o seguinte comentário “se compreenderem bem a parte teórica do texto, a parte prática fica muito mais fácil de resolver.”

Para além da compreensão mostrada na resolução dos exercícios, não foi possível observar nas atividades propostas a reflexão sobre uso da língua, tendo em vista que, como aponta Simone:

a reflexão não seria, pois, constituída por uma série de passos ou técnicas que devam ser seguidos, mas sim, o resultado de uma observação consciente e constante do professor que busca responder de forma satisfatória os questionamentos que emergem na sala de aula, procurando caminhos para minimizar as dificuldades que possam surgir na rotina do seu trabalho (SIMIONE, 2006, p. 24).

Considerando que a escola é o único espaço, público ou privado, onde os alunos aprendem a língua portuguesa na Guiné-Bissau e sem uso real no seu dia a dia, faz sentido promover nas aulas situações ou atividades que levem os alunos a praticá-la, principalmente, quando se trata de formação dos professores da língua portuguesa. Porque, como afirma Flores (2000, p. 30) “a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional.”

Para os alunos desta disciplina, que futuramente vão trabalhar como professores da língua portuguesa no país, esta formação deve constituir uma etapa importante para uma reflexão mais ampla sobre uso da língua portuguesa. Como afirma Nóvoa, “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2009, p. 40). Um pouco diferente da prática do ensino observada na referida disciplina, onde as atividades desenvolvidas tinham como principal propósito desenvolver nos alunos a capacidade de fixação das estruturas da língua portuguesa, através dos exercícios e da análise das frases.

Para esse tipo de prática do ensino da língua portuguesa no país, Baldé (2013) chama atenção aos professores guineenses, no sentido de que:

devem tomar a consciência de que é necessário compreender o ensino da LP como forma de ação, espaço de relações sociais entre indivíduos de diversas proveniências culturais, daí a necessidade de saber selecionar o que se considera importante ao processo ensino-aprendizagem de língua. Para alterar esse quadro negro do rendimento dos alunos em LP, a vontade, o empenho e querer mudar, por parte do corpo docente e das instâncias políticas, são de extrema necessidade. Quer dizer, é urgente que haja uma vontade política para um investimento sério na formação de professores com vontade de trabalhar e inverter essa tendência desanimadora na qual estamos mergulhados. (BALDÉ, 2013, p. 76).

Uma formação baseada apenas no conteúdo do texto/livro didático, neste caso da língua portuguesa, sem refletir sobre os acontecimentos sociais no contexto do ensino, pode limitar os alunos a possibilidade de mobilização de diferente conhecimento sobre uso da língua. Porque, a formação deve, como defende Hameline (1991), passar sempre pela mobilização de

vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica.

Para Edleise Mendes,

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. 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. (MENDES, 2011, p. 143).

A pouca ou inexistência da reflexão sobre uso da língua portuguesa, para Baldé (2010), produz, nas escolas guineenses, alunos que revelam capacidade de memorizar muitos aspectos gramaticais, mas não são capazes de ler um texto e compreendê-lo, muito menos de comunicarem-se, de modo efetivo, em português. Esta é uma situação que pode ser melhorada com mais investimento na formação e capacitação dos professores da língua portuguesa em relação à abordagem de ensino do português no país.

Como dizemos na parte introdutória do trabalho, a qualidade do ensino básico depende diretamente da qualidade da formação dos professores que ali trabalham e dos recursos materiais, financeiros e humanos que a escola tem. Sendo assim, é necessário um acompanhamento concreto nas políticas educativas, que beneficie as escolas com recursos humano e material, em prol de um ensino melhor. Na sequência, apresentamos a discussão a partir das observações na turma do segundo ano.

4.5.3 Análise das aulas observadas na turma do segundo ano

Língua Portuguesa – é uma disciplina obrigatória, ofertada no segundo ano de curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na escola Tchico Té. Foi a segunda disciplina que observei aulas durante a pesquisa na Guiné-Bissau. Nesta disciplina, Prof. Ntony definiu como objectivos e resultados das aprendizagens⁷ os seguintes:

- Compreensão/ expressão oral
- Expressão escrita
- Leitura
- Funcionamento da Língua

⁷ Plano completo da disciplina se encontra no anexo 04, página 141.

Segue, na página seguinte, a descrição e análise das aulas observadas nesta disciplina.



Figura 8: Turma do segundo ano
Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Esta turma era constituída por 45 alunos, com faixa etária variada entre 20 e 28 anos de idade, sendo 26 alunos e 19 alunas.

Tal como afirma Grosso,

o delinear do perfil de um professor de Português a falantes não nativos faz emergir um conjunto de competências gerais individuais (diferentes saberes), que permitam ao ensinante adequar os métodos de ensino aos diferentes tipos de público e de contextos, gerir diferentes capacidades e conhecimentos dos alunos, ensinar e fazer interagir os aspetos socioculturais, ultrapassar as dificuldades dos aprendentes nas diferentes componentes (compreensão e expressão escritas e compreensão e expressão orais) e responder a heterogeneidade cultural (GROSSO, 2006, p. 263).

Conforme a observação permitiu notar, as aulas nesta disciplina, de modo geral, foram ministradas numa perspectiva mais ampla do estudo da língua, quer dizer, havia uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas nos alunos, competências como escrita, leitura e principalmente a *competência oral*⁸. A oralidade constituiu uma dimensão do uso da língua que tem uma presença determinante na didática do Prof. Ntony, nessa disciplina. Assim, como mostra Pinto:

⁸ A competência oral, para Cruz (2013), pode ser definida 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 desenvolvimento mais ou menos formal de competências básicas de interação oral espontânea, para os alunos de português língua não materna constituem um fator decisivo para a integração na escola e na comunidade. Por isso, é importante que o professor saiba planificar e desenvolver atividades de conversação entre alunos e entre o professor e os alunos (...). A inserção do aluno na sua comunidade poderá obrigar o professor a conhecer, para explicitar, as especificidades do registo oral corrente da região (PINTO, 2013, p. 186)

Esta proposta do ensino da língua portuguesa para os alunos que não têm o português como a língua materna, do ponto de vista formativo, oferece condições de aprendizagem ampla da língua, uma vez que busca desenvolver as competências básicas de interação oral espontânea nos alunos e inseri-los na sua comunidade, em outras palavras, na base da própria realidade e vivência. Tal como defende Freire:

os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 1993, p. 27).

Em quase todas as aulas observadas nesta disciplina, foi trazido para discutir na sala de aula um acontecimento político ou social do país. Trago como exemplo, a aula realizada no dia 16 de maio. Essa aula foi desenvolvida no formato de seminário sob o tema *Casamento Forçado*⁹. Para debater sobre esse assunto, os alunos eram sete (7) e, dentre esses, um foi escolhido para ser moderador, restando seis. Dentre esses seis, três simulavam ser a favor a esta prática e outros três simulavam ser contra. O grupo era composto por três meninas e quatro meninos.

⁹ Casamento forçado foi definido pelos debatedores como uma prática frequente na sociedade guineense em que a menina é dada ou obrigada a casar-se sem o seu consentimento, muito menos o seu gosto e a recusa, para algumas famílias, é sinal da desobediência. Sendo assim, algumas meninas acabam aceitando esse casamento, que, em alguns casos, não dura muito tempo.



Figura 9: Mesa do debate
Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Para dar início ao debate, Braima, o moderador, fez a seguinte pergunta para orientar o debate: “Quando é que podemos dizer que um casamento é forçado?”.

Para fins de discussão, aqui, trouxemos apenas a fala de três participantes do debate, A primeira fala foi do Adão, que simulou estar contra essa prática no país. De acordo com esse aluno:

Atualmente, tem-se falado muito sobre casamento forçado na Guiné-Bissau, embora essa prática continue a ser verificada. Entende-se casamento forçado como um casamento em que as pessoas são casadas sem os seus consentimentos, ou sem consentimento de uma parte. Segundo um estudo feito pela AMIC, 41% das meninas já foram obrigadas a casarem com homens velhos. Muitos pais alegam que deste gênero é a forma de evitar gravidez fora do casamento. Mas a grande verdade é que essa prática apresenta graves consequências para a vida da vítima: abandono escolar, violência sexual, e traumas psicológicos. Uma menina que abandonou escola para se casar não terá muita contribuição para a dar a sociedade onde está inserida, porque já não terá tempo de regressar à escola. Além disso, ela será, ao mesmo tempo, vítima da violência sexual por parte do marido. É obvio que quem não sente algo por um homem, mesma que seja obrigada a casar, não se entregará facilmente a esse homem, daí vai resultar na violência sexual, e essa violação mexerá com a psicologia da menina. Todos os seres humanos têm liberdades sua escolha e dirigir o seu destino. Ninguém deve ser obrigado a fazer algo contra sua vontade, porque desrespeita a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portanto, essa forma de casamento merece ser condenada. Para combater essa prática, é preciso apostar seriamente na educação, pois a educação é um instrumento que clarifica a mente humana permitindo-lhe ter uma visão ampla sobre o bem e mal. Por outro lado, o Estado da Guiné-Bissau tem um papel fundamental a desempenhar juntamente com a população. Estado deve punir as pessoas que fazem essa prática, a população também deve ter a cultura de denúncia, em caso de ver uma situação dessa natureza. Cabe também cada homem se colocar nos lugares dos outros, isto é, colocar-se na posição da vítima para ver como sentiria se fosse ele a ser obrigado a fazer algo de que não gosta. (Aluno Adão).

Adão, para justificar a sua opinião contra a prática do casamento forçado no país, fez questão de trazer dois suportes retóricos para sustentar a sua posição, que são a AMIC¹⁰ e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Baseado nesses instrumentos teóricos e com o conhecimento da realidade guineense que tem, o aluno apontou algumas desvantagens que esse casamento pode provocar, seja no casamento (violência sexual) ou na vida social (sem poder continuar os estudos). A posição e a opinião dada por Adão, do ponto de vista jurídico é inegável, uma vez que essa prática viola o direito de livre escolha que qualquer pessoa tem, independentemente da sua cor de pele, sexo, raça ou religião.

Por sua vez, João, contrariamente à Adão, foi favorável a prática do casamento forçado no país. O aluno afirma que:

Defendo o casamento forçado por seguintes razões: Primeiro, antes de criticar este facto, deve-se observar a causa da decisão por parte dos pais em dar sua filha a um casamento, mas antes é necessário dizer que um casamento se torna forçado quando quem é submetido a ele não concorda, porém, se consentir, deixa de ser casamento forçado. Um dos motivos que leva os pais a tomar essa decisão de dar as suas filhas ao casamento é o encargo familiar, isto é, a filha engravidada, sem, no entanto, casar-se ou estar com quem a engravidou, o que vai constituindo para uma família com poucos meios financeiros mais encargos familiares, porque a criança gerada fica com a mãe em casa dos avós. Depois essa filha volta engravidar, às vezes, até três vezes, deixando assim a situação financeira da família mais precária. Então, uma das formas que os pais encontram para reduzir esse encargo é arranjar um casamento à filha. Ainda continuando no capítulo da gravidez, muitas vezes, a filha engravidada sem que essa criança tenha o pai, uma prática que ainda vai repetir, apoucando a imagem da família. Os pais, por sua vez, para afastar a negra imagem da família, ou para prevenir da repetição desse acontecimento, buscam um homem para sua filha. Outra coisa, os pais tomam essa decisão para reforçar os laços amigáveis existentes entre duas famílias, uma decisão que subscrevo, porque é óbvio que qualquer casamento precisa do apoio familiar, pois esse tipo de casamento tem esse apoio por parte dos pais, sendo assim, pode-se verificar os benefícios desse casamento, apoio familiar. É um casamento feito na base da experiência, ou seja, os pais, quando escolhem marido para a filha utilizam as suas experiências de vida em como esse marido ser bom para a sua filha, e não escolhem um qualquer para a filha, embora possa vier acontecer alguns problemas nesse casamento, porém estarão lá para ajudar o casal para se entenderem. Outro motivo que influencia essa decisão por parte dos pais, é o medo de ver a filha cair nas mãos erradas, sendo assim intervêm na vida amorosa da filha para evitar esse possível mal estar. Portanto, a solução para este problema deve haver o comprimento de dever por ambas as partes, da filha e dos pais, isto é, a filha deve escutar o conselho dos pais e evitar dos comportamentos que podem levar os pais a tomarem essa decisão. E os pais devem sim intervir na educação da filha e nas possíveis decisões dela, porém devem saber respeitar a vontade da filha nas situações em que não haja razão para tomar essa decisão. (Aluno João).

Os motivos que justificam a posição favorável do aluno João fazem sentido se forem analisados do ponto de vista étnico/tradicional e cultural, dentro do contexto guineense. Pois, os pais nunca desejam algo de mal contra os próprios filhos, pelo contrário, esforçam-se para lhes proporcionar, na medida do possível, boas condições de vida e quando se trata do

¹⁰ AMIC - Associação dos Amigos da Criança

casamento, eles tentam procurar um pretendente para se casar com sua filha mesmo sem consentimento da menina.

Para Kampuny, independentemente de ela ser menina (gênero que sofre com essa prática no país), dar casamento forçado é tirar a liberdade a pessoa e ninguém tem esse direito. Para essa aluna:

O casamento forçado é tirar a liberdade a pessoa, ninguém tem direito de fazer isso. Às vezes os pais fazem essa prática para salvaguardar a dignidade ou dita dignidade da família. Também fazem essa prática porque o homem que os pais conhecem tem muito dinheiro e pode ajudar na sobrevivência da família na tabanca para poder ter grande produção de seriais e não só. Este tipo de comportamento é muito mão, a filha fica sem poderes nem a voz de poder expressar qualquer que seja conversa a frente do marido. Em suma não devemos apoiar essa prática. (Aluna Kampuny).

Na sua opinião, contra a prática de casamento forçado, Kampuny apontou que os fatores culturais e de poder econômico levam alguns pais a obrigarem as filhas a aceitarem o casamento, mesmo sem querer. Por outro lado, ela apela aos pais que se abstenham dessa prática e que deixem que as filhas façam as suas escolhas de forma livre.

Fazer propostas de discussão ligadas à realidade dos alunos na sala de aula, como foi o caso da polêmica proposta pelo Prof. Ntony sobre casamento forçado, se revelou uma boa estratégia, principalmente, por se tratar de ensinar o português como segunda língua, num contexto de muitas línguas. Com esse método de ensino, o professor, conforme destaca Casteleiro, “levou os alunos a desenvolver as suas capacidades de compreensão e expressão, tanto no plano da língua oral, como língua escrita, de modo a que o discente adquiriu uma efetiva competência comunicativa ou discursiva, que o conduziu à plena realização pessoal e social” (CASTELEIRO, 1989, p. 62).

Num contexto de ensino como o da Guiné-Bissau, é preciso criar situações de interação na sala de aula de português. Todavia, como aponta Valente (2004, p. 44), “cabe ao professor interagir com o aluno e criar condições para levar o aluno ao nível da compreensão, como por exemplo, propor problemas para serem resolvidos e verificar se o problema foi resolvido corretamente.” Foi esta perspectiva do ensino observada nas aulas do Prof. Ntony, uma vez que ele trouxe para sala de aula diferentes situações problemáticas da sociedade guineense para serem debatidos.

Contrariamente a metodologia tradicional do ensino da língua portuguesa, predominantemente no ensino guineense, as abordagens do Prof. Ntony centram-se nas necessidades de comunicação do aprendente. Nesse caso, trata-se não apenas de uma abordagem comunicativa, mas de uma prática que exige um reconhecimento de situações

sociais reais e locais e que prepara o aprendente para agir efetivamente no mundo com protagonismo.

Os seminários (em formato de debates), desenvolvidos nas aulas observadas, principalmente, exemplificados aqui com a atividade sobre ‘casamento forçado’, segundo o Prof. Ntony, foram pensados no sentido de possibilitar o uso real da língua a partir das situações que fazem parte da sociedade guineense. Essa perspectiva do ensino, cujo foco é pensar na realidade dos alunos, é uma ideia também defendida pelo Várzeas (2010). Segundo este autor, ensinar é comunicar, é persuadir. Nada de ensino se realiza plenamente sem ter em conta o destinatário, sem mobilizar e sem convencer alunos e alunas que o que se está aprendendo é importante.

Nesta disciplina, baseado nas observações das aulas, constatei através das atividades reflexivas desenvolvidas nas aulas que o processo comunicativo constitui a base da preocupação do Prof. Ntony, na formação dos professores de língua portuguesa. Para Molina et al. (2009, p.116), os processos comunicativos devem ser a base de sustentação dos processos educacionais. Assim, a escola, como meio público de ensino da sociedade e legítimo espaço de educação popular, deve ser o alicerce na formação de cidadãos conscientes e preparados para viver na sociedade contemporânea.

No nosso entender, essa perspectiva do ensino (ensino reflexivo, no caso da língua portuguesa) deve ser priorizada nas escolas na Guiné-Bissau, pois “não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso” (ANTUNES, 2007, p. 37). Todavia, é necessário fazer reflexão sobre o uso explícito da língua. Segundo Travaglia (2009, p. 33), “a gramática reflexiva é a gramática em explicitação”, isto é, representa as atividades de observação e reflexão que levam o usuário a perceber a constituição e o funcionamento da língua, capacitando-o a constituir textos que produzam efeito de sentido, por meio de diversas propostas de atividades que lhe permitam participar, ativamente, na construção dos seus conhecimentos e alcançar determinados objetivos na comunicação.

Por isso é importante, como mostra Nóvoa (2009), a criação de redes de (auto)formação, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, porque o processo de ensino e aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento e não apenas aprendendo o conhecimento.

Foi nessa perspectiva de ensino que o Prof. Ntony trabalhou com seus alunos, privilegiando sempre a interação por meio das atividades, com foco no desenvolvimento de conteúdos socialmente engajados nas aulas de português. Ou seja, dando espaço para diferentes posicionamentos e desenvolvimento da reflexão sobre a língua, ciente de que, “não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso”. (ANTUNES, 2007, p. 37). Esperamos que as iniciativas governamentais na matéria do ensino e formação, criem mais condições para inversão do paradigma (tradicional para reflexivo) no ensino da língua portuguesa no país.

4.5.4 A formação e a experiência dos professores de língua portuguesa Djon e Ntony.

Terminadas as observações das aulas, fizemos questão de conversar com o diretor da divisão do programa de formação no INDE e os professores participantes da pesquisa, cujas aulas foram observadas. As perguntas para essas conversas/entrevistas foram elaboradas com base naquilo que observamos na escola, em particular, nas salas de aulas das disciplinas “Introdução aos Estudos Linguísticos” e “Língua Portuguesa.” Por meio dessas entrevistas, conseguimos outras informações importantes sobre o ensino no país. No total, foram entrevistados três profissionais: dois professores, um do primeiro ano e outro do segundo, mais o diretor da divisão do programa de formação do INDE.

As entrevistas foram descritas na seguinte ordem: a primeira com o professor da turma do primeiro ano, Prof. Djon; a segunda com o professor da turma do segundo ano, Prof. Ntony, e a terceira com o diretor da divisão do programa de formação no INDE, Bruno. As duas primeiras entrevistas foram compostas por perguntas semiestruturadas e a última, por quatro perguntas, com base em documentos previamente analisados.

As entrevistas com os professores Djon e Ntony foram descritas e analisadas juntas. Essa estratégia foi adotada no sentido de facilitar a análise (convergências e divergências) das opiniões dos entrevistados sobre a realidade do ensino no país. Assim, buscamos compreender, com base nas suas respostas, a percepção deles sobre a realidade do ensino na Guiné-Bissau.

Uma das nossas primeiras preocupações com o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau era saber o nível de formação dos professores e suas experiências no ensino da língua portuguesa, por isso, a nossa primeira pergunta para os Prof. Djon e Prof. Ntony foi sobre os seus níveis de formação nos estudos linguísticos e dos anos da experiência profissional que têm no ensino da língua portuguesa. Os dois possuem o mesmo nível acadêmico (Licenciatura em Língua Portuguesa), mas com experiências profissionais diferentes:

Fiz licenciatura em língua portuguesa na Escola Superior da Educação, Unidade Tchico Té. Recebi a formação de formadores dos professores da língua portuguesa, através da FEC¹¹ durante quatro (4) anos, recebi certificado desta formação com classificação de muito bom na área de relação pedagógica e científica na formação de professores, também trabalhei como formador dos professores do ensino básico e secundário, recebi formação pedagogia universitária e didática das disciplinas do ensino superior ministrada pela UEMOA¹², de 1 a 12 de agosto de 2016. Esta formação foi dada a nível dos países da UEMOA, nela, fui selecionado mais dois dos meus colegas professores, recebemos esta formação em Burkina Faso, de 1 a 12 de agosto de 2016. Em termo da experiência no trabalho, já trabalhei no liceu de Cumura, na universidade lusófona da Guiné-Bissau, na Escola Nacional da Educação Física e Desportos (ENEFD), e já há dois anos, fui convidado no Tchico Té, para trabalhar no curso da língua portuguesa. No Tchico Té, leciono a cadeira da Linguística, da Introdução aos estudos linguísticos e da Fonética e Fonologia do português. Neste ano letivo (2021/2022), estou lecionando três cadeiras: Introdução aos estudos linguísticos; fonética e Fonologia do Português e Sintaxe e Semântica do Português (Professor Djon).

Licenciado em língua portuguesa, na Escola Superior da Educação, Unidade Tchico Té, concretamente no Instituto Camões. Enquanto a experiência profissional, possuo longa experiência no ensino da língua portuguesa, já com quatorze (14) anos de atuação profissional. Eu dava aulas no liceu João XXIII, neste momento, estou lecionando no Tchico Té e na Universidade Católica da Guiné-Bissau, como professor da língua portuguesa. Em termo do trabalho na educação, eu avalio a minha contribuição no ensino da língua portuguesa de forma muito valioso, tendo em conta que, trabalho nas escolas que formam professores da área da língua portuguesa e isso reflete, geralmente, no sistema do ensino, uma vez que, esses professores são colocados a nível dos diferentes liceus em todo território nacional. Mesmo passando por momentos difíceis, o sistema educativo guineense como, a falta de materiais por exemplo, reconheço que aquilo que fazemos enquanto professores formadores está bom, porque os nossos ex-estudantes, estão tendo resultados minimamente satisfatórios nas escolas então, acredito que, o trabalho que estamos fazendo, está produzido bons resultados (Professor Ntony).

Os dois professores apresentam um leque diversificado de atuação profissional no ensino da língua portuguesa no país, o que não se traduz necessariamente numa atuação profissional pautada na prática reflexiva do ensino na complexa realidade sociolinguística e cultural do país. A título de exemplo, nas escolas do ensino básico do país, é possível encontrar professores com vários anos de experiência no ensino e sem atualização do conhecimento, seja por meio da formação contínua ou por meio de seminário de capacitação, tornando-se inviável acompanhar atualizações no universo da língua.

A intenção aqui não é desvalorizar as experiências, pois elas são importantes. Entretanto, a formação precisa de atualização para lidar com novas realidades profissionais. No caso dos professores Djon e Ntony, ambos com formação acadêmica com nível de licenciatura em língua portuguesa, podem lecionar no ensino superior guineense, porque há lei que admite

¹¹ FEC – Fundação, Evangelização e Cultura. É uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) da língua portuguesa, instituída pela Igreja Católica portuguesa em 1990. Desenvolve projetos de cooperação na Guiné Bissau (desde 2001) nos sectores da educação, educação para a saúde e comunicação social.

¹² UEMOA- União Económica e Monetária do Oeste Africano é uma organização de oito Estados, principalmente Estados francófonos da África Ocidental dentro da CEDEAO,

essa possibilidade. O artigo 50.º da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense defende como qualificação para exercer a docência no ensino superior:

- a) Quem esteja habilitado com o grau de Doutor;
- b) Quem esteja habilitado com o grau de Mestre;
- c) Quem esteja habilitado com o grau de Licenciado, desde que haja prestado provas de capacidade pedagógico-científica.

Levando em consideração a complexidade linguística, cultural e social do contexto educativo guineense, a linha (c) do artigo acima referido, para docência no ensino superior, principalmente para ensino da língua portuguesa no país, vai precisar de auxílio de muita formação contínua, para poder acompanhar as demandas educativas do ensino no país, caso contrário, o ensino continuará, como afirma Baldé (2013), a produzir nas escolas guineenses alunos que revelam capacidade de memorizar muitos aspectos gramaticais, mas não são capazes de ler um texto e compreendê-lo, muito menos, comunica-se fluentemente em português.

No entanto, não basta traçar o perfil do ensino e o nível de formação de quem pode ou deve lecionar no ensino básico ou superior, mas, sim, é necessário investir muito na educação no sentido de permitir que aconteçam as inovações no ensino. A possibilidade de fazer este trabalho no campo nos permitiu compreender que os perfis de ensino, traçados nos documentos oficiais de MEN, são ainda incompatíveis com a realidade do ensino no país. Essa incompatibilidade é causada pela ausência na execução desse perfil do ensino traçado nos documentos.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão com base nas análises feitas a partir das evidências apontadas nas entrevistas, observações em salas de aula, documentos oficiais, assim como em conversas informais com os participantes.

5 DESAFIOS PARA ENSINO DE LP NA GUINÉ-BISSAU: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES

Neste capítulo, retomamos a pergunta de pesquisa na tentativa de respondê-la, procurando contemplar os objetivos estipulados no início desta trajetória investigativa. Para responder à pergunta sobre os principais desafios para a formação de professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau, a partir da perspectiva de quem desenvolve essa formação, discutimos os pontos de vista de participantes, expomos dados gerados nas observações de aulas e em premissas documentadas em leis e diretrizes oficiais, além de evidências geradas em conversas e em materiais de ensino.

Buscamos apresentar, portanto, reflexões acerca de práticas de ensino de línguas e do processo de formação dos professores de língua portuguesa na Escola Superior da Educação Tchico Té, com base na perspectiva dos participantes que atuam nesse contexto formativo de língua portuguesa na Guiné-Bissau, cenário de grande diversidade linguística e cultural.

5.1 INQUIETAÇÕES DOS PROFESSORES COM APROVEITAMENTO DOS ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com os nossos entrevistados, o baixo aproveitamento dos alunos em língua portuguesa pode ser solucionado com mais investimento na educação. Esta ideia foi defendida pelos entrevistados, como possibilidade para melhorar a qualidade do ensino no país. Segundo esses entrevistados:

Isso é um problema que temos, pode-se resolver com o investimento na educação, devem todos os autores estarem implicados para mudar este estado das coisas. primeiramente, os autores políticos devem dar atenção ao ensino e reconhecer como um problema e reconhecer a necessidade de alterar esta situação e decidir investir na educação. Porque se notar, a nível de educação e ensino, o orçamento praticamente é mais para pagar salário e não investimento na formação dos professores, investir também nas próprias escolas para que as aulas possam funcionar de forma tranquilas e o próprio salário não é muito bom, o salário é muito baixo. Então, estes fatores, se forem resolvidos, vamos poder sair da situação em que ensino se encontra, se investirem mesmo, porque o ensino que se dá, a metodologia e tudo mais e a formação contínua, é preciso investir nisso para que os professores possam receber formação mais adequada de ensino que possa permitir que os alunos, rapidamente, consigam assimilar os conteúdos da língua portuguesa. No meu entender, o problema do ensino reside nas metodologias do ensino usadas nas escolas. Mas, primeiro, os professores devem receber a formação, tanto na formação inicial como na formação contínua, para poderem estar aptos e serem também motivados. (Professor Djon)

A questão do baixo rendimento acho que tem a ver com vários fatores né e a língua portuguesa é um desses fatores. Acho que a primeira coisa que tem que se fazer é melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa, melhorar a qualidade do ensino na língua portuguesa é começar por questionar as metodologias utilizadas na sala de aula, como a língua portuguesa é ensinada no nosso contexto, como é trabalhado e a partir daí, ver que medidas coletivas que possam ser tomadas. Acredito que é preciso

adotar a metodologia do português língua estrangeira, mas para isso, é preciso formar os professores na metodologia da didática do português língua estrangeira a partir daí estaríamos já a dar o primeiro passo. Outro elemento tem a ver com a concepção dos materiais pedagógicos que suportem esta área da língua portuguesa, ou esse aspecto da língua portuguesa como língua estrangeira, isso facilitaria tanto ao professor como os estudantes, terem materiais didáticos que possam utilizar na sala de aula. Reforçar também a formação dos professores da área da língua portuguesa e das outras áreas e para houver seminários de capacitação aos professores, isso certamente ajudaria a melhorar o nível de proficiência em língua portuguesa. (Professor Ntony)

Nas duas falas, os professores mostraram a necessidade de se investir mais na educação como forma de melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, contribuir para elevar o aproveitamento dos alunos nas escolas. O Prof. Djon, por exemplo, além de defender mais investimento, também mostrou que “o problema do ensino reside nas metodologias do ensino usadas nas escolas. Mas, primeiro, os professores devem receber a formação, tanto na formação inicial como na formação contínua” (DJON, 2022). Esta é uma das necessidades do ensino guineense, segundo ele.

Esta necessidade está incluída nas insuficiências do sistema educativo guineense, apontadas No Plano Nacional de Ação-Educação para Todos (EPT-EPT, 2007). Nesse documento, foram apresentadas várias insuficiências internas do sistema educativo guineense, entre essas insuficiências, destacaram-se na alínea (e), as dificuldades linguísticas e pedagógicas dos professores:

e) As dificuldades linguísticas e pedagógicas dos professores, conjugadas com a falta de formação técnica para a docência e a falta de incentivos motivacionais para o desenvolvimento das suas competências profissionais, entre outros etc. (PNA-EPT, 2007, p, 24-25).

Por sua vez, o Prof. Ntony afirma que, para melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa no país, é necessário questionar as metodologias utilizadas na sala de aula. O professor defende que “é preciso adotar a metodologia do português língua estrangeira, mas para isso, é preciso formar os professores na metodologia da didática do português língua estrangeira a partir daí estaríamos já a dar o primeiro passo” (NTONY, 2022). A metodologia, majoritariamente, usada para ensinar a língua portuguesa no país já passou por várias críticas. Dentre essas críticas, Chico mostra que:

a metodologia adotada para se ensinar o português na Guiné-Bissau tem revelado grandes deficiências porque as estratégias utilizadas pelos professores guineenses são as do ensino tradicional de línguas, em que se dá mais atenção ao estudo da gramática, sem uma preocupação com a reflexão que possa permitir uma avaliação de ensino e aprendizagem da língua em questão (CHICO, 2012, p. 70).

A necessidade de mais investimento na educação, particularmente, na formação dos professores, apontada pelos professores, neste caso, é a forma mais consistente ou mais premente para fazer mudanças no ensino guineense. Como nos lembra Nóvoa (1992), as mudanças nas práticas escolares ocorrem a partir das mudanças no cotidiano da formação dos professores, ou seja, é necessário haver investimentos em projetos educativos para transformar as práticas pedagógicas na sala de aula.

Este dever está explícito no Artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense. Nesse artigo, são descritos dois princípios sobre a formação de docentes. Segundo esses princípios, a formação de docentes deve se enquadrar pelos seguintes princípios: a) Formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores; b) Formação contínua, para complemento e atualização permanente da formação inicial. Elaborada desde 2010, a Lei de Bases do Sistema Educativo não está sendo observada na realidade educativa guineense, porque o cumprimento desses princípios, até então, não está sendo executado.

5.2 INQUIETAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS METODOLÓGICAS DO ENSINO DA LP NO PAÍS.

Baseado no contexto sociolinguístico do país, cada professor de língua portuguesa pode priorizar uma certa forma de ensinar de acordo com as competências que pretende desenvolver nos alunos. Esta é a perspectiva do ensino defendida pelos nossos entrevistados, quando questionados sobre as metodologias do ensino de língua portuguesa no país:

Eu ensino mais aspecto científico, só que, faço também a questão de trabalhar aspecto pedagógico. Quando dou tarefa para pesquisa e apresentação, dou orientação pedagógica de como é que devem ser as abordagens do ensino, como é que devem ser realizadas as abordagens. As perspectivas que eu uso mais nas minhas aulas normais das cadeiras científicas que eu leciono é a abordagem científica dos conteúdos. Abordo as perspectivas didáticas do ensino de língua portuguesa mais nas orientações da prática pedagógica, porque não trabalho as cadeiras de didática nas minhas aulas normais. As abordagens metodológicas em que eu foco nas minhas orientações didáticas é a abordagem comunicativa. Tem que se tomar em conta o conhecimento dos alunos, as realidades culturais devem merecer atenção dos professores, devem servir de fusão e enriquecer as atividades da questão da interculturalidade. (Professor Djon)

Realmente no meu trabalho enquanto professor, eu trabalho a questão virada com o ensino do português como língua estrangeira, mas também trabalho baseando no trabalho colaborativo promovendo situações de simulações concretas, situações que permitam que os alunos melhorem por si as suas competências linguísticas. Mas também que conheçam as estratégias que possam realmente reforçar o trabalho pedagógico que vão fazer dentro da sala de aula com os seus alunos, ou seja, criar situações de simulações, situações concretas onde podem, por exemplo, utilizar situações ou utilizar a língua portuguesa, por exemplo, debates, por exemplo, simulações de entrevistas, por exemplo, exposições. Então, são várias atividades baseado em metodologia de português língua estrangeira que nós recorremos para realmente trabalhar e promover as várias competências ligadas a língua portuguesa. (Professor Ntony)

Para Prof. Djon, que ensina mais aspecto científico, mostra que “tem que se tomar em conta o conhecimento dos alunos, as realidades culturais devem merecer atenção dos professores, devem servir de fusão e enriquecer as atividades da questão da interculturalidade”. O ensino baseado na realidade cultural dos alunos também é uma visão de ensino defendida por Freire (1978), considerando que, segundo ele, a alfabetização deve levar em consideração a cultura daqueles que serão alfabetizados e coisas que façam sentido para eles.

Por sua vez, Prof. Ntony mostra que a sua atuação na sala de aula é feita baseada no trabalho colaborativo, promovendo situações de simulações concretas, situações que permitam que os alunos melhorem por si as suas competências linguísticas. Essas estratégias, de acordo com Prof. Ntony, podem realmente reforçar o trabalho pedagógico que os seus alunos irão fazer (assim que terminarem o curso), dentro da sala de aula com os seus alunos, “criar situações de simulações, situações concretas onde podem, por exemplo, utilizar situações ou utilizar a língua portuguesa, por exemplo, debates, por exemplo, simulações de entrevistas, por exemplo, exposições”.

Esta metodologia do ensino é defendida por Cruz (2013, p. 5), como uma metodologia apta a promover e melhorar o ensino e aprendizagem de PL2 na Guiné-Bissau, ajudando a desenvolver as competências necessárias para que os estudantes possam ter habilidades comunicativas, sobretudo, na comunicação oral, uma área que terá de merecer uma atenção especial e uma estratégia adequada ao contexto guineense, pois a dimensão de uso da língua manifesta-se em primeiro lugar na oralidade.

5.3 INQUIETAÇÕES DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A questão dos materiais didáticos em uso nas escolas do país é citada pelos professores como um problema para o ensino, isto é, não estão adequados para o ensino guineense. Cientes dessa realidade, quando questionados sobre este aspecto, os entrevistados mostraram que este é um dos grandes problemas que o país tem na área do ensino:

Primeiro, eu informo e confesso que, aqui, deparamo-nos com problema dos materiais, elaboramos programas e temos alguns materiais lá no centro que usamos para preparar aulas, também recomendamos os alunos para que copiem e sigam as orientações, só que, quase trabalhamos independentes, em que essa questão de coordenação é praticamente fraca, para não dizer que não existe. Às vezes, há essa troca de ideias sobre a matéria, quando um toma uma cadeira ou está trabalhando, quase é único que trabalha aquela cadeira, porque a estrutura da escola não é tão grande para ter muita gente, mas as pessoas que temos como mais experientes deste curso, em qualquer situação, se recorre mais a eles. Assim é que trabalhamos, mais com dedicação recorreremos também as

informações da internet, através da internet conseguimos mais livros, também baixamos videoaulas para podermos aperfeiçoar. (Professor Djon)

Bem, respondendo esta questão dos materiais didáticos, um dos grandes problemas que nós temos no país é falta de material e não há incentivos para a sua elaboração, nem um trabalho nesse sentido. Então, cabe ao professor, em função do currículo do programa que tem de selecionar obras, selecionar gramáticas, selecionar textos que vá utilizar para sua aula. Então, não há um material específico, tipo elaborado que o professor use. Cada professor é livre de investigar, recolher e utilizar, pode utilizar vários autores comparativamente para poder dar diferentes situações. Então, é o que tem acontecido e é o que tenho usado também ao longo dos tempos em função, também depende daquilo que é a capacidade dos professores. (Professor Ntony)

A falta dos materiais didáticos é considerada como um dos problemas do ensino no país. Não estamos falando de simples instrumento no processo de ensino, mas, sim, do material didático de língua portuguesa que, segundo Bezerra (2005), é entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados para serem seguidos por professores e alunos, que é muito importante na condução das aulas de língua portuguesa. A falta do incentivo para elaboração desse material no país, como aponta Prof. Ntony, tem tornado um problema no ensino guineense e, principalmente, pela inadequação dos conteúdos de alguns desses materiais que são adotados no país.

Para o Prof. Djon, no país, deparam com problema dos materiais didáticos e esse problema leva-o a recorrer as informações da internet: “Através da internet conseguimos mais livros, também baixamos videoaulas para podermos aperfeiçoar.” Esta situação da inexistência dos materiais didáticos também faz parte da lista das insuficiências do sistema educativo guineense, mencionada na alínea (d), do Plano Nacional de Ação-Educação para Todos (EPT-EPT, 2007). Nessa alínea, também são identificadas outras situações que causam a baixa qualidade no ensino e aprendizagem no país:

d) A baixa qualidade do ensino-aprendizagem, acompanhada de inadequada e desatualizada grade curricular e inexistências de materiais didáticos para os professores como também para os alunos;

No seu entender, Prof. Ntony assegura que esta situação está acontecendo no ensino guineense, porque não há incentivos para elaboração dos materiais didáticos e nem um trabalho nesse sentido: “Então, cabe ao professor, em função do currículo do programa que tem de selecionar obras, selecionar gramáticas, selecionar textos que vá utilizar para sua aula.” Ainda de acordo com Prof. Ntony, cada professor, para contornar essa falta dos materiais didáticos, é livre para investigar, recolher e utilizar vários autores, comparativamente, para poder lidar com diferentes situações.

Esse fato, de escassez dos materiais didáticos no ensino guineense, também foi uma das preocupações de Cruz na sua dissertação. Para esse autor:

A escassez de materiais didáticos, principalmente no que respeita aos manuais de língua portuguesa, obriga os docentes a procurar, com os poucos meios disponíveis, os manuais de português feitos para o ensino em países onde é a língua materna, como Portugal ou o Brasil, o que tem como efeito que cada professor crie assim o seu próprio currículo, delineado a partir dos conteúdos oferecidos no manual a que teve acesso e, portanto, desadequado para o contexto guineense, desviando-se, assim, duma forma considerável daquilo que foi traçado pelo Ministério da Educação, o qual, por sua vez, não consegue disponibilizar os recursos didáticos e pedagógicos que permitiriam aos professores implantar no terreno as orientações governamentais no que respeita ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa. (CRUZ, 2013, p. 37).

Essas afirmações levam-nos a crer que o investimento do Estado na educação e em particular, na elaboração dos materiais didáticos é ainda inferior às necessidades do ensino no país. Assim, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais difícil, uma vez que não dispõem dos materiais necessários e adequados ao contexto do ensino.

5. 4 CONDIÇÕES PARA MELHORAR O ENSINO DA LP NO PAÍS, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Espelhando o contexto e a realidade do ensino que nos foi falado nos questionários anteriores, perguntamos para os nossos entrevistados, de acordo com os seus conhecimentos científicos e as experiências profissionais que têm no ensino da língua portuguesa, o que é necessário fazer para que ocorram as melhorias no ensino guineense. As respostas giraram, novamente, em torno de mais investimento.

É necessário o investimento na formação contínua dos professores e na sua motivação e no investimento na construção e manutenção das infraestruturas e em acervos bibliográficos. (Professor Djon)

Não foge daquilo que eu disse abocado. O que se deve fazer né, acho que tem que se apostar na formação reforçar a formação dos professores da língua portuguesa, criar melhores condições para que as escolas de formações que têm essa vocação de formar professores na área da língua portuguesa, tenham mais instrumentos, tenham mais ferramentas de trabalho que proporcionem aos formandos várias realidades, vários contextos, várias situações do ensino. Por exemplo, quando fala da oralidade, que tenham instrumentos e materiais adequados que possam realmente reforçar o seu trabalho, por exemplo, não existem laboratórios da língua, este é um outro problema que nós temos, para além disso, o acesso aos materiais didáticos. Praticamente os professores recorrem aos materiais para a realidade de Brasil ou Portugal com exemplos que não caracterizam a nossa identidade, a nossa realidade então, isso também não contribui necessariamente para melhoria, acho que, virando para esse aspecto, na concepção dos materiais e na formação dos professores da área da didática, do português língua estrangeira ajudaria bastante os professores a conhecerem quais estratégias, quais mecanismos que podem utilizar para a promoção de ensino de língua portuguesa de qualidade. (Professor Ntony).

Pelo que se percebe nas falas dos entrevistados, o pouco investimento no sistema educativo é a causa principal do ensino que temos no país. O Prof. Djon, além de reafirmar a necessidade de mais investimento na formação, também trouxe uma outra necessidade que é de investir na construção e manutenção das infraestruturas e em acervos bibliográficos. A falta de infraestruturas escolares, também está na lista das insuficiências do sistema educativo guineense referidas no EPT-EPT (2007). Nesse documento, mostra-se que:

- a) A falta de infraestruturas escolares caracterizada pelo ambiente precário e degradado do ensino onde muitas das salas de aulas são de Barracas (Construções rudimentares cobertas de folhas de palmeiras ou de bambu);

Por seu lado, Prof. Ntony, focado mais na questão formativa, defende que o Estado tem que apostar na formação, reforçar a formação dos professores da língua portuguesa. Para Ntony, o Estado deve “criar melhores condições para que as escolas de formações que têm essa vocação de formar professores na área da língua portuguesa, tenham mais instrumentos, tenham mais ferramentas de trabalho que proporcionem aos formandos várias realidades, vários contextos, várias situações do ensino”. Cabe ao Estado a responsabilidade de criar essas condições, para que as escolas e os professores possam cumprir, de melhor forma possível, com o seu papel de ensinar.

Pois, é o Estado, como mostra Tamagnini (1930), que organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a seleção dos materiais, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista. Em conformidade com o que observamos e ouvimos dos professores nas entrevistas, organizar o plano geral dos estudos, formular os objetivos a realizar e investir pouco no sistema educativo impossibilitará qualquer transformação ou melhorias na qualidade do ensino.

Porque, “a transformação exige condições concretas de trabalho, de salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas” (KRAMER, 1997, p. 16). Por isso é necessário um compromisso sério com a educação, por meio de investimento nos projetos educativos e, principalmente, na formação dos professores.

5.5 IMPRESSÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTADO NA BUSCA DE MELHOR QUALIDADE DO ENSINO NO PAÍS

Perguntado sobre como eles veem e explicam a participação ou acompanhamento do Estado guineense, através do Ministério da Educação Nacional, na formação e na busca de melhor qualidade para o sistema educativo no país, os entrevistados apontaram insuficientes ações do MEN para melhorar o ensino no país. Segundo os entrevistados:

Eu acho que o ministério tem uma boa colaboração e participação, só que eu digo que é insuficiente para não ser extremo a dizer que não existe. Porque cria escola de formação que prepara os professores depois paga os professores, só que precisava ainda fazer mais para qualidade do ensino. Um dos trabalhos era aumentar o investimento na área da educação para a formação contínua dos próprios professores e motivação mesmo em termos remuneratórios e na elaboração dos materiais didáticos. Isso ia influenciar bastante na própria questão da investigação e produtividade, pois investimento na promoção isso falta. Acho que se houvesse isso, haveria mais rendimentos, porque o valor destinado para educação é muito insignificante, dá somente para pagar salário, não há investimento para materiais, para formação e tudo ficou assim. O professor se não tivesse amor de continuar a se formar não evoluiria, portanto, o ministério da educação precisa investir mais, isso vai contribuir bastante para aumentar e melhorar a qualidade do ensino no país. (Professor Djon)

O que nós podemos dizer é que, o estado guineense praticamente não tem investido no setor educativo, todo orçamento geral do estado do governo só cobre as despesas com salário do pessoal, então, não temos assistido grandes resultados, grandes trabalhos feitos no sentido de promoção e desenvolvimento de língua portuguesa. É verdade que o INDE tem feito um trabalho de reforma de currículo que afeta ou atinge a língua portuguesa, mas acho que não é suficiente. É verdade que temos tido organizações como FEC, que também trabalha no domínio da língua portuguesa, que tem feito uma formação constante ou contínua aos professores que vem reforçando as suas competências na questão de planificação assim também como na questão de vários aspectos gramaticais, mas governo propriamente não temos visto nenhuma ação concreta para apoiar ou melhorar o processo do ensino. (Professor Ntony)

O ensino de qualidade na Guiné-Bissau é ainda uma questão teórica, presente em alguns documentos do Ministério da Educação Nacional, tais como: Lei de Bases do Sistema Educativo (2010); Carta Política do Sector da Educação na Guiné-Bissau (2016-2025); Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica (2009) e demais documentos em que estão as leis e normas do ensino pensado a partir da realidade do país, mas que as suas execuções, até então, não foram traduzidas na prática.

Apesar de reconhecer a boa colaboração e participação do Estado na formação, o Prof. Djon mostra que essa participação é ainda insuficiente face as necessidades do ensino no país. Para ele, o Estado “precisava ainda fazer mais para qualidade do ensino. Um dos trabalhos era aumentar o investimento na área da educação para a formação contínua dos próprios professores e motivação mesmo em termos remuneratórios e na elaboração dos materiais didáticos.” Esta,

no entender do Prof. Djon, é uma condição básica e necessária para melhorar a qualidade do ensino no país.

Para Prof. Ntony, “o Estado guineense praticamente não tem investido no setor educativo, todo orçamento geral do estado do governo só cobre as despesas com salário do pessoal”. Dito isso, o professor fez questão de reconhecer o trabalho do INDE pela reformulação de currículo escolar. Essa reformulação afeta a língua portuguesa e o trabalho de FEC, que tem feito uma formação constante ou contínua aos professores e vem reforçando as suas competências na questão de planificação, assim como na questão de aspectos gramaticais. Porém, do governo, o professor disse não ter visto nenhuma ação concreta para apoiar ou melhorar o processo do ensino no país.

Mesmo não tendo meios suficiente para fazer muitas melhorias na área da educação, preocupar-se apenas com o pagamento dos salários aos professores é simplesmente o cumprimento de uma das obrigações do Estado para com a educação, presente no Artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Nesse artigo, “é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis”. Sendo assim, criar condições para o normal funcionamento do ensino no país é apenas o cumprimento dessa lei, mas que tem e deve ser acompanhado com mais investimento nas políticas e projetos educativos.

5.6 RECOMENDAÇÕES E DESAFIOS APONTADOS PELOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE LP NO PAÍS

Por fim, os entrevistados foram solicitados para fazerem as suas considerações finais sobre ensino da língua portuguesa no país. Com base nessa solicitação, os entrevistados fizeram os seguintes apelos:

Recomendo aos decisores políticos, aos formandos que neste momento estão a receber formação e aos próprios professores em exercício e ao governo, através do Ministério da Educação, mais investimento na formação inicial e contínua dos professores, garantir mais meios para que isso aconteça, mais meios para alocar as escolas de formação. aumentar o salário dos professores, porque os professores do ensino superior não estão recebendo bem, porque neste momento, não está a funcionar a carreira docente do ensino superior. Investir nos materiais e na formação para mudar a situação, investir na formação de novas abordagens do ensino da língua portuguesa, os professores devem receber essa formação na formação inicial e na formação contínua dos professores, as novas abordagens do ensino. Tudo isso pode contribuir para mudança do estado do ensino e isso vai refletir diretamente na qualidade do ensino dos estudantes nas escolas. Ainda, recomendo mais, apesar de toda esta situação, que abracemos a nossa profissão com a amor e mais estudos, mais trabalho; neste sentido contribuímos para a apreciação da visão da nossa realidade e de estímulo para mudança do estado do ensino. (Professor Djon)

As reformas que o ministério tem feito, precisam ser reforçadas. Precisa-se criar mais condições para termos um ensino de qualidade, estou falar de laboratórios, por exemplo, de língua, instrumentos, áudios e outros para realmente reforçar os trabalhos do professor. Mas acredito que nós estamos no bom caminho, porque há escolas que conseguem realmente fazer um trabalho de qualidade, temos visto muitos meninos nos níveis ainda do primeiro e segundo ciclo a terem já um domínio a nível de língua portuguesa muito bom, é só incentivar mais uso da língua e reforçar as competências dos professores.
(Professor Ntony)

Independentemente daquilo que observamos nas salas de aulas, das condições do trabalho, as entrevistas com os professores também nos ajudaram a compreender aquilo que não foi e nem poderia ter sido observado nas aulas. Todavia, as entrevistas nos ajudaram a compreender que os atuais problemas do ensino no país têm a ver com a pouca melhoria de condição de trabalho, o pouco incentivo para elaboração dos materiais didáticos e, principalmente, com a falta de formação contínua para os professores.

Concluimos a seção com essas recomendações dos entrevistados: a necessidade de mais investimento na formação inicial e contínua dos professores, mais meios para alocar as escolas de formação, aumentar o salário dos professores, investir na formação de novas abordagens do ensino da língua portuguesa, retomar a reforma curricular no ensino guineense e criar mais condições para que possa existir no país um laboratório de língua e outros instrumentos como áudios para realmente reforçar os trabalhos dos professores.

Segue, no quadro, apresentação em síntese, das entrevistas dos professores. Listamos, de modo resumido, os principais aspectos citados pelos professores em cada pergunta respondida.

Quadro 2 – Síntese das entrevistas com os professores

Questionários	Principais apontamentos
O que é necessário para melhorar a qualidade do ensino	Prof. Djon: Mais investimento na educação, na formação contínua, aumentar salário dos professores etc.
	Prof. Ntony: Formar professores na metodologia da didática do PE, necessidade dos materiais pedagógicos que suportem esta área e seminários de capacitação aos professores da língua portuguesa etc.
A perspectiva do ensino do professor	Prof. Djon: Mais aspecto pedagógico, foco nas abordagens metodológicas e comunicativas etc.
	Prof. Ntony: Trabalho colaborativo, simulações concretas, por exemplo, de debates, de entrevistas, de exposições etc.
Sobre os materiais didáticos em uso	Prof. Djon: Falta dos materiais didáticos, uso das informações da internet: livros e videoaulas etc.
	Prof. Ntony: Não há incentivos para a sua elaboração, não há um material específico, cada professor é livre para investigar os seus etc.
Possível mudança no ensino da LP no país	Prof. Djon: É necessário: mais investimento na formação contínua, na motivação e nos acervos bibliográficos etc.
	Prof. Ntony: É necessário: melhorar condição do trabalho, fazer laboratórios da língua e investimento na formação dos professores da área do PE etc.
Participação do Estado no ensino	Prof. Djon: Pouca participação e precisa investir mais para melhorar a qualidade do ensino no país etc.
	Prof. Ntony: Pouco investido no setor educativo, participação de INDE e FEC no reforço das competências dos professores etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se nas falas dos entrevistados a necessidade de melhorar as condições do trabalho dos professores por meio de mais investimento na educação, para que os professores possam estar preparados científica e metodologicamente para lidar com as demandas educativas no país. Para tanto, é preciso condições do trabalho compatíveis com as necessidades do país na matéria de ensino e formação. Ao fazer isso, o Estado estaria contribuindo para mais qualidade do ensino guineense.

Numa situação de ensino e formação como a da Guiné-Bissau, em que, como afirma Prof. Djon, “a preocupação do estado é apenas pagar salário aos professores”, sem muito investimento na formação e demais necessidade da educação, o ensino no país continuará, como mostra Nóvoa (2019), nas práticas de reprodução de conteúdo e de processos de avaliação sem nenhuma detenção em questões subjetivas, quando, na verdade, as vivências socioculturais dos alunos poderiam contribuir, em grande escala, para o processo de ensino e de aprendizagem reflexivo.

É preciso que haja, como defenderam os professores nas entrevistas, mais investimento em diferentes áreas da educação, principalmente, na elaboração dos materiais didáticos adequados à realidade do país e na formação contínua dos professores. Porque, como afirma Nóvoa (2019), a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo

da vida. O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face aos desafios atuais do ensino guineense, precisamos mais do que nunca, de uma atenção particularizada às necessidades educativas do país.

5.7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ELABORAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA FALA DO DIRETOR DA DIVISÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO INDE

Segue a descrição e análise da entrevista realizada com Bruno, diretor da divisão de programas de formação do INDE, também coordenador, neste momento da pesquisa, do Programa de Reforma do Currículo a nível do ensino básico e secundário. A entrevista realizada com Bruno nos fez compreender várias questões ligadas aos critérios de elaboração dos materiais didáticos, dos planos curriculares e dos projetos desta instituição com vista a melhorar a qualidade do ensino no país. Lembrando que o INDE é uma instituição do Ministério da Educação, responsável pela elaboração dos livros didáticos¹³ e planos curriculares.

Aproveitamos a oportunidade da entrevista para, junto da entidade competente na matéria de elaboração dos materiais didáticos e de currículo escolares, saber das condições de elaboração desses materiais. A primeira questão da nossa entrevista foi feita com intuito de responder algumas críticas no país sobre este assunto, porque considera-se como um dos fracassos dos alunos no ensino básico a falta ou a inadequação dos conteúdos de materiais didáticos à realidade guineense. Sobre esta questão, Bruno, o nosso entrevistado, deu a seguinte declaração:

Para dizer a verdade, ao longo do tempo, o INDE, enquanto responsável de Ministério da Educação por esta temática, tem tentado produzir diferentes materiais nos diferentes níveis, desde pré-escolar até ensino secundário. Mas, particularmente, os materiais que têm a ver com a formação dos professores elaboramos inúmeros, neste momento estamos a finalizar outros para formação em serviço dos professores que vai decorrer de 31 de julho a 12 de agosto de corrente ano. Mas, no entanto, havendo muitas variedades, assim podemos dizer, dos materiais disponíveis para a formação dos professores no qual todos domínios chaves do ensino básico e secundário, todos esses manuais foram elaborados na base do diagnóstico de necessidade de várias aprendizagens. Temos muitos exemplares dos materiais disponíveis, no entanto, o que dificulta é a edição, porque agora não há uma gráfica nacional a nível do Ministério da Educação e os manuais têm que ser impressos nas gráficas privadas sob, digamos assim, pretexto de fazer concursos internacionais e isso leva muito tempo e tudo torna mais caro. Mas se tivéssemos uma gráfica para editar os materiais, rapidamente teríamos um conjunto de materiais a

¹³ Segundo Bandeira (2009, p, 14), o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática.

disposição dos professores, mas no entanto, tem sido feito o módulo para formação dos professores em cada circunstâncias necessários. tempo (Diretor Bruno).

Na fala de Bruno, em particular, no trecho “todos esses manuais foram elaborados na base do diagnóstico de necessidade de várias aprendizagens” (sem mencionar tipo de aprendizagem), mostra o esforço do INDE no sentido de incluir nos conteúdos dos materiais didáticos à realidade guineense nas propostas didáticas. Esse critério de elaboração dos materiais didáticos no contexto guineense é muito importante, pois é estabelecido a partir do diagnóstico das necessidades educativas do país. Esse procedimento na elaboração dos materiais também é defendido por Teixeira. Segundo esse autor:

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. (TEIXEIRA, 2012, p. 55-56).

No caso do ensino da língua portuguesa no país, o critério apresentado para elaboração dos materiais didáticos, referido por Bruno, pode ajudar os professores da língua portuguesa, como aponta Schoffen (2012), a desenvolverem 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.

Sendo um país superdiverso em termos de constituição sociocultural e linguística, esses valores precisam ser representados nos conteúdos didáticos e serem ensinados nas escolas. Para que isso aconteça, é necessário o diagnóstico das necessidades educativas, como foi referido por Bruno, tratando-se dos novos materiais que ainda não estão disponíveis devido à dificuldade na sua edição, porque, segundo ele, “agora não há uma gráfica nacional a nível do Ministério da Educação e os manuais têm que ser impressos nas gráficas privadas sob, digamos assim, pretexto de fazer concursos internacionais e isso leva muito tempo e tudo torna mais caro.” Esperamos que esta nova proposta dos materiais didáticos tenha conteúdos que se identifiquem com os alunos a partir das suas realidades cotidianas.

Como sendo responsável máximo pela educação no país, o Ministério da Educação Nacional, questionamos Bruno sobre a colaboração desse departamento do Estado com INDE, na questão do apoio financeiro e material para a realização dos planos do trabalho do INDE. O entrevistado considera amigável a colaboração entre essas instituições:

Bem, eu acho que de ponto de vista geral, a colaboração é boa, sendo INDE tutelado pelo Ministério da Educação Nacional e também com relação ao ensino superior temos uma boa relação e com outras organizações, por exemplo INEP, da mesma forma com a Inspeção Geral da Educação, que faz seguimento a nível das escolas donde vem as informações e nós a partir dessa informação elaboramos novos planos de formação e novos programas para capacitação dos professores. Na verdade, há uma boa colaboração que, simplesmente alguns anos, durante muito tempo, pareceu-me a mim que o Ministério da Educação e o próprio governo tem se desconhecido ou ignorado aquilo que é o papel e a função de INDE, porque até um certo momento, parece que não se interessava com as condições de aprendizagem. Pensava que aprendizagem era simplesmente ter professores na turma e os alunos sem ter materiais, mas com o tempo, depois de muitos trabalhos foi possível compreender de que é necessário que se tenham todos blocos curriculares, assim para que as escolas possam ter o processo de ensino e aprendizagem efetivado. Eu acho que a partir dali que começou a ver interesse para com INDE e o Ministério, direto ou indiretamente, através de outras organizações internacionais, tem dado um pouco algumas assistências técnicas para reforçar as capacidades de INDE com vista a poder contribuir na sua missão de elaborar currículo e pôr a disposição dos professores e alunos. Agora, os pais são encarregados da educação enquanto parceiros chave do sistema educativo estão acompanhando aprendizagem das suas crianças e ultimamente, têm vindo a crescer solidariedade, exemplo disso é a visita que o INDE teve a honra de receber a visita da sua excelência senhora Ministra da Educação, depois de muitos anos, nunca um alto dirigente passou aqui para ver como é que as coisas funcionam, quais são as dificuldades que podem ser saneadas. Neste caso eu acho que está indo bem. tempo (Diretor Bruno).

Para Bruno, a colaboração entre MEN com INDE é boa, no sentido de que “o Ministério, direto ou indiretamente, através de outras organizações internacionais, tem dado algumas assistências técnicas para reforçar as capacidades de INDE com vista a poder contribuir na sua missão de elaborar currículo e pôr a disposição dos professores e alunos.” Além de boa colaboração com MEN, Bruno também afirma que “temos uma boa relação com outras organizações, por exemplo INEP, da mesma forma com a Inspeção Geral da Educação, que faz seguimento a nível das escolas donde vem as informações e nós a partir dessa informação elaboramos novos planos de formação e novos programas para capacitação dos professores”.

O Ministério da Educação Nacional (MEN) é o departamento governamental que tem a seu cargo a definição da política nacional da educação, alfabetização, ensino técnico, formação profissional e pesquisa. A ação do MEN desenvolve-se no âmbito das administrações central e local e tem por fim promover a criação e correto funcionamento de um sistema nacional da Educação e Formação, segundo as necessidades do desenvolvimento global do país (MOREIRA, 2006, p, 24).

A missão de garantir o desenvolvimento global do ensino no país parece ser apenas uma questão formal do MEN, visto que não está conseguindo atender algumas necessidades educativas, como de colocar os materiais didáticos nas escolas, por não ter uma gráfica nacional a nível do Ministério da Educação, por não garantir formação contínua para os professores, pela falta das infraestruturas escolares e demais condições exigidas pelos professores. Esta realidade

no sistema educativo guineense torna evidentes as insuficiências das ações do MEN, para com ensino no país.

Como sendo uma instituição de Ministerio da Educação Nacional, responsável pela elaboração dos livros didáticos e planos curriculares – o INDE, perguntamos ao Bruno, se as propostas para confecção dos livros didáticos são feitas apenas a partir do diagnóstico que o INDE faz ou, além desse diagnóstico, também recebem algumas orientações, em termos dos conteúdos, da parte do MEN. Bruno afirma que as duas coisas vão juntas:

Sim, para dizer a verdade, as duas coisas vão juntas. Porque INDE é uma instituição pública e sendo uma instituição pública pode receber solicitação do Estado quando estado achar que tem, por exemplo, algumas preocupações a nível de um certo assunto, por exemplo, a nível de comportamento dos jovens, pode fazer uma proposta, se fazer proposta o INDE vai dar resposta a isso. Por exemplo, no domínio da cidadania, dos direitos humanos etc, só que, a proposta deverá ser contextualizada, ou seja, podemos receber orientações superiores só que o produto do trabalho feito deve ser contextualizado com vista aquilo que podemos dizer o parâmetro que tem a ver com enfoque do currículo, normalmente assim é que funciona. O governo através do Ministério da Educação, vem com o seu programa que é aprovado, INDE tem que trabalhar para responder aquele programa, mas do ponto de vista tradicional e habitual, é o INDE que faz propostas, cada técnico faz o seu trabalho, nós vamos ao terreno. Quando se vai ao terreno, cada momento descobre-se que há muitas inquietações a partir dessas inquietações, vê-se que há necessidade de fazer algumas mudanças, algumas inovações, seleciona-se e prioriza-se quais devem ser as vias para tal, faz-se relatório e propostas, se essas propostas forem aprovadas, depois continua-se a fazer trabalho no sentido de diminuir as dificuldades e colmatar as lacunas no ensino. Neste caso, o INDE vai fazendo aquilo que acha que deve fazer, por exemplo, os conteúdos que devem estar e os que não devem estar nos materiais. O estado pode dizer, nós precisamos ter, digamos assim, as crianças numa zona tal, para poderem ter acesso a escola aos instrumentos, então, nós vamos elaborar instrumentos a partir do diagnóstico que é feito na localidade para poder compreender quais são as demandas de aprendizagem dessas crianças e ali saber qual é a diferença entre aquilo que é o conhecimento prévio e aquele que eles precisam. tempo (Diretor Bruno).

De acordo com Bruno, os materiais didáticos são elaborados a partir da necessidade do ensino no país, com base na sugestão de governo, mas é o INDE que faz a proposta. Segundo esse diretor, “o governo, através do Ministério da Educação, vem com o seu programa que é aprovado, INDE tem que trabalhar para responder aquele programa, mas, do ponto de vista tradicional e habitual, é o INDE que faz propostas, cada técnico faz o seu trabalho, nós vamos ao terreno”. Ainda mostra que recebem orientações superiores, só que o produto do trabalho feito deve ser contextualizado com vistas àquilo que é o parâmetro do currículo.

Na fala de Bruno, percebe-se que o critério observado na elaboração dos materiais didáticos busca, acima de tudo, responder às necessidades de aprendizagem dos alunos, a partir das propostas do ensino adequado à própria realidade educativa do país.

Para Bandeira (2009), o tipo de material didático a ser utilizado na educação formal e informal dependerá das condições de oferta e finalidades do curso, da proposta pedagógica, do rol de disciplinas, da duração e da carga-horária, do público-alvo, da combinação possível das tecnologias etc. Para essa autora,

A formulação de uma coleção didática para o ensino formal deverá incluir material impresso diversificado e, também, prever como atender às expectativas do professor em sala de aula e às necessidades do aluno em suas atividades escolares e domiciliares (BANDEIRA, 2009, p. 26).

Os diagnósticos que o INDE faz para produzir os materiais didáticos são no sentido de “atender às expectativas do professor em sala de aula e às necessidades dos alunos em suas atividades escolares e domiciliares”. Como mostra Bandeira, se esse critério de elaboração dos materiais didáticos for posto em prática no ensino guineense, os alunos se sentirão identificados com os conteúdos dos materiais didáticos e, possivelmente, essa seja uma condição para melhorar o nível do aproveitamento dos alunos.

Para finalizar a nossa conversa com o diretor Bruno, perguntamos sobre o que podemos esperar do INDE daqui para frente, em termos de outras contribuições no ensino, além dos materiais didáticos e dos planos curriculares. Confiante nos trabalhos do INDE, Bruno afirmou que:

Se houver um investimento sério, vamos esperar não só do INDE, mas consequentemente, os resultados do trabalho de INDE. Vamos esperar um sistema educativo, sobretudo, do ensino e aprendizagem, muito mais próspero com as crianças em melhores condições de aprendizagem, com melhores resultados de aprendizagem, em termo de provas de avaliações, de compreensões da matéria através de formações de professores de qualidade e o INDE vai conseguir colocar a nível de todas províncias, de todos os sectores e de todas escolas, novos instrumentos pedagógicos e didáticos. Vamos ter matérias em todos os níveis do ensino e aprendizagem em todas as disciplinas, desde que haja investimento. Há variadíssimas propostas, em cada observação que se faz, volta-se atrás para ver se há necessidade de fazer algumas retificações com base nas experiências, cá estamos a fazer experiências a nível do primeiro e segundo ciclo, a partir do final de setembro e o início de outubro deste ano, vamos iniciar com segundo e quarto ano, experiências com novos materiais com novas abordagens consequentemente, quinto e o sexto ano assim sucessivamente. Eu acho que já se está a sentir bem as pessoas que não conheciam o sistema interno do INDE, já vem cada vez mais todos os dias, temos feito muitas formações aos professores, agora com apoio de Banco Mundial e da UNICEF, vamos poder levar avante os trabalhos e consequentemente, disponibilizar os materiais para ensino aprendizagem de qualidade para as crianças e professores. Portanto, neste momento, temos já um leque de guias e orientações para os professores método de avaliação tudo feito numa nova abordagem que nós chamamos agora, abordagem por competência que pretende revolucionar o sistema de ensino, tornando os alunos muito mais ativos e, participando eles mesmos, na criação e construção das suas próprias competências e não como dantes acontecia de ponto de vista daquilo que nós chamamos “ensino bancário” tradicional, em que a criança e aluno é considerado como “tabua rasa” e que o professor ia simplesmente, digamos assim, despejar o seu conhecimento para que ele tenha tudo aquilo numa forma memorizada. Agora, cada vez mais, a tendência está a melhorar-se graças ao trabalho que temos vindo a fazer a partir do INDE, mas também em colaboração com outras organizações não governamentais e outras locais, também da educação, como a Inspeção Regional, Inspeção Escolar, tudo isso aqui participa nesse tipo de trabalho. E vamos ter oportunidade de ter a formação de professores de todos diferentes níveis que podem existir a nível da Guiné-Bissau, de todas áreas que têm a ver com a educação para cidadania, educação para direitos humanos, educação ambiental integração comunitária, saúde sexual reprodutiva, na área científica, vai se priorizar a matemática e o seu ensino, no entanto, a nível de matemática financeira, matemática aplicada e ciências sociais, devem ser pulverizada ao mesmo tempo. Vai ser possível reproduzir materiais que temos como manuais e folhetos também para ensino secundário que espera de nós muito trabalho muita determinação no investimento. Infelizmente, até aqui, ainda nem tanto o estado como os parceiros não apoiam outros sectores, digamos assim, outros níveis do ensino, por exemplo, a partir do quinto e sexto ano é difícil ter apoios quanto mais sétimo ano até décimo segundo, não recebemos nenhum apoio. Temos muitas

propostas, essas propostas precisam de financiamento mínimo de apoios, vamos ter oportunidade de poluir, do ponto de vista positivo, a qualidade do sistema educativo, com mais materiais pedagógicos que vão apoiar os professores e alunos num processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, melhorar qualidade do ensino e aprendizagem. tempo (Diretor Bruno).

Mais investimento é uma das necessidades que o INDE precisa para poder produzir novos materiais, como afirmou Bruno, “neste momento, temos já um leque de guias e orientações para os professores e método de avaliação tudo feito numa nova abordagem que nós chamamos agora, abordagem por competência que pretende revolucionar o sistema de ensino, tornando os alunos muito mais ativos e, participando eles mesmos, na criação e construção das suas próprias competências e não como dantes acontecia de ponto de vista daquilo que nós chamamos “ensino bancário” tradicional, em que a criança e aluno é considerado como “tabua rasa” e que o professor ia simplesmente, digamos assim, despejar o seu conhecimento para que ele tenha tudo aquilo numa forma memorizada”.

Espera-se que haja financiamento necessário para que o INDE possa, como afirmou Bruno, contribuir com a qualidade do sistema educativo, com mais materiais pedagógicos que vão apoiar os professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos no país.

Segue, no quadro abaixo, apresentação em síntese das entrevistas realizadas com diretor Bruno. Nele listamos principais aspectos apontados pelo entrevistado.

Quadro 3 – Síntese da entrevista com o diretor Bruno

Questionários	Principais elementos (aspectos, etc.) apontados
Critério para a elaboração dos m.d	Os materiais didáticos são elaborados na base do diagnóstico de necessidade de várias aprendizagens etc.
Colaboração entre INDE com o MEN	A colaboração é boa, também com INEP, Ensino superior e a Inspeção Geral da Educação etc.
A proposta para a elaboração de md, é de INDE ou de MEN	O governo através do ministério da educação faz a proposta e o INDE trabalha para responder essa proposta. mas do ponto de vista tradicional e habitual, é o INDE que faz propostas etc.
Perspectivas do INDE para o futuro	Vai ter novos instrumentos pedagógicos e didáticos, materiais didáticos em todos os níveis do ensino e aprendizagem, em todas as disciplinas e a formação de professores de todos os níveis etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando as falas dos entrevistados, percebe-se que o grande problema do sistema educativo guineense não está na falta dos projetos educativos ou recursos humanos, mas, sim, no não cumprimento dos deveres do Estado para com ensino. De acordo com o artigo 10º do Estatuto da Carreira Docente, “o direito ao apoio técnico, material e documental exerce-se sobre

os recursos necessários à formação e informação do pessoal docente, bem como ao exercício da actividade educativa” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 5). Este é um direito assegurado pelo Estado na matéria de ensino e formação, mas que não está sendo observado na prática. Se fosse cumprido esse direito, talvez o INDE não estivesse passando por essas dificuldades na questão da produção dos materiais didáticos.

O cumprimento desse e demais deveres deveria fazer parte do conjunto das prioridades do Estado para com ensino no país. Ao cumprir com essas obrigações, o Estado estaria proporcionando mais e melhores condições de trabalho para os docentes na sala de aula, com conteúdo dos materiais didáticos que refletissem a realidade dos alunos, facilitando deste modo, melhor interação nas aulas, uma vez que os alunos se sentiriam representados neles. Porém, mesmo com poucas condições financeiras para atender as necessidades do sistema educativo, o INDE nunca deixou de fazer planos para o ensino, conforme apontou o Bruno:

Agora, cada vez mais, a tendência está a melhorar-se graças ao trabalho que temos vindo a fazer a partir do INDE, mas também em colaboração com outras organizações não governamentais e outras locais, também da educação, como a Inspeção Regional, Inspeção Escolar, tudo isso aqui participa nesse tipo de trabalho. E vamos ter oportunidade de ter a formação de professores de todos diferentes níveis que podem existir a nível da Guiné-Bissau, de todas áreas que têm a ver com a educação para cidadania, educação para direitos humanos, educação ambiental integração comunitária, saúde sexual reprodutiva, na área científica, vai se priorizar a matemática e o seu ensino, no entanto, a nível de matemática financeira, matemática aplicada e ciências sociais, devem ser pulverizada ao mesmo tempo (Diretor Bruno).

Mais investimento foi a palavra-chave dessas entrevistas, seja com os professores assim como com o diretor da divisão de formação no INDE. Todos defenderam mais investimento na educação como forma de proporcionar mais capacidade na produtividade no trabalho. Para Bruno, as propostas para melhorar a qualidade do ensino no país são várias, o que falta é apoio financeiro para a sua realização e, sem esse apoio, dificilmente poderão tornar essas propostas uma realidade.

5.7.1 Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa em Guiné-Bissau, a partir da nova proposta do material didático

Em momentos da nossa entrevista com o diretor da divisão de formação no INDE, Bruno falou de novas propostas como: “neste momento temos já um leque de guias e orientações para os professores método de avaliação tudo feito numa nova abordagem que nós chamamos agora, abordagem por competência que pretende revolucionar o sistema de ensino”.

Segue-se breve apresentação de um desses materiais, intitulado *RECEB – Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau*.

Este é o sumário dessa nova proposta de material didático.

ÍNDICE	
	Pág.
Informações Gerais	1
Introdução	2
Perspetivas sobre o ensino da Língua Portuguesa e seus objetivos	2
Competências a desenvolver durante o 2.º ano	3
Metodologias a privilegiar	6
Estrutura geral do Guia	14
Síntese do programa	16
Nota informativa	24
Sugestões para lecionação	25
Eu quem sou?	26
Eu e os Outros	108
Eu e a minha Terra	220
Bibliografia e webgrafia para professores	338

Esse material, do ponto de vista educativo, traz algumas importantes inovações nas propostas didáticas. Pensando nas necessidades educativas do país, no material são apresentadas as orientações como: perspectivas do ensino da LP, metodologias, competências etc., acompanhadas por diversas propostas de atividades, na sua maioria, baseadas no cotidiano guineense. Acreditamos que é por esse motivo que Bruno denominou esse material de “nova abordagem que nós chamamos agora, abordagem por competência que pretende revolucionar o sistema de ensino, tornando os alunos muito mais ativos e, participando-os, na criação e construção das suas próprias competências”.

Nas propostas do ensino apresentadas nesse manual, são destacadas as competências a serem desenvolvidas no 2º ano e as metodologias que deverão ser privilegiadas. Bruno fala em criação e construção das suas próprias competências, porque, quando se fala do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, a competência gramatical e a metodologia tradicional do ensino parecem ser as únicas conhecidas e ensinadas nas aulas de língua portuguesa, já que o foco de ensino dessa língua é baseado, majoritariamente, no ensino tradicional. Como afirma Chico,

a metodologia adotada para se ensinar o português na Guiné-Bissau tem revelado grandes deficiências porque as estratégias utilizadas pelos professores guineenses são as do ensino tradicional de línguas, em que se dá mais atenção ao estudo da gramática,

sem uma preocupação com a reflexão que possa permitir uma avaliação de ensino e aprendizagem da língua em questão (CHICO, 2012, p. 70).

Esta é a realidade dominante no ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, porém, não é o caso das aulas que observei no estágio, principalmente, na turma do segundo ano. O professor dessa turma, Prof. Ntony, através das suas abordagens, mostra estar preocupado com a competência comunicativa. Essa preocupação do professor foi evidenciada na entrevista que tivemos em que ele afirma que:

Realmente no meu trabalho enquanto professor, eu trabalho a questão virada com o ensino do português como língua estrangeira, mas também trabalho baseando no trabalho colaborativo promovendo situações de simulações concretas, situações que permitam que os alunos melhorem por si as suas competências linguísticas. Mas também que conheçam as estratégias que possam realmente reforçar o trabalho pedagógico que vão fazer dentro da sala de aula com os seus alunos, ou seja, criar situações de simulações, situações concretas onde podem, por exemplo, utilizar situações ou utilizar a língua portuguesa, por exemplo, debates, por exemplo, simulações de entrevistas, por exemplo, exposições (Ntony).

Esta é uma particularidade na perspectiva do ensino da língua portuguesa no país. E, juntamente com ele, acreditamos que, com a Reforma Curricular do Ensino Básico, haverá mais inovação nas metodologias do ensino e prioridades nas competências comunicativas na disciplina de português. A seguir, apresentamos propostas das competências a serem desenvolvidas na língua portuguesa no segundo ano, segundo a nova proposta do material didático.

5.7.2 Sobre competências em desenvolvimento no 2.º ano na nova proposta do material didático

O conceito de competência é aqui (no livro) aplicado enquanto saber em ação, que se adquire e desenvolve através de um processo de aprendizagem continuado e progressivo, em que os conhecimentos, capacidades e habilidades vão sendo permanentemente aprofundados. Nesta área disciplinar, são considerados dois tipos de competências: competências transversais, a desenvolver por todas as áreas disciplinares, conforme previsto no Documento Orientador, e competências integradoras, específicas da área disciplinar da Língua Portuguesa.

Competências transversais

De seguida explicita-se o modo como a área de Língua Portuguesa contribui para as competências transversais a desenvolver pelo aluno até ao final do 1.º ciclo.

Competências transversais	Contributo da área disciplinar de Língua Portuguesa
Usar adequadamente linguagens de diversas áreas do saber científico, cultural e tecnológico para se expressar.	O domínio da língua portuguesa encontra-se, pela própria natureza das coisas, intimamente imbricado no domínio das diversas linguagens de várias áreas do saber. O seu aprofundamento é fundamental para o sucesso no domínio dessas outras linguagens.
Usar a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para expressar pensamentos estruturados.	As estratégias de ensino da língua portuguesa preveem sempre situações de comunicação e a reflexão sobre a língua de forma contextualizada em situações de interação verbal.
Utilizar saberes científicos, culturais e tecnológicos para tomar decisões e resolver problemas quotidianos.	O trabalho de aprendizagem da língua portuguesa pretende centrar-se fortemente em situações do quotidiano dos alunos, alargando progressivamente o seu escopo, manifestando-se esse ensino produtivo na reflexão sobre múltiplos aspetos da vida, assim como na inserção dos alunos na práxis social.
Utilizar informação para produzir conhecimentos e produtos.	A reflexão sobre as vivências próprias e alheias em língua portuguesa é acompanhada por atividades de produção textual que resultam da aquisição de novos conhecimentos.
Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.	O ensino deverá resultar no desenvolvimento de conhecimento teórico, de capacidades de ação e de atitudes do aluno, o que favorecerá a sua autonomia, responsabilidade e criatividade.
Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns.	Várias atividades previstas, como as dramatizações, os jogos, a escrita colaborativa, etc., exigem a cooperação em tarefas comuns e criam o hábito de desenvolver trabalho em parceria.

Usar adequadamente linguagens de diversas áreas do saber científico, cultural, e proteger o meio ambiente e a biodiversidade.	A articulação das temáticas a abordar em Língua Portuguesa com as temáticas de outras áreas disciplinares potencia a interdisciplinaridade e a reflexão sobre questões centrais da vida quotidiana, ao nível individual e coletivo. A disponibilização de vocabulário e estruturas para pensar e comunicar, objeto das aulas de Língua Portuguesa, permitirá uma mais efetiva tomada de consciência dos problemas sociais mais relevantes, dentro dos limites de reflexão próprios do grupo etário em causa.
Adotar comportamentos promotores da saúde pessoal e pública, bem como da qualidade de vida.	A temática da saúde é uma das temáticas que são abordadas em Língua Portuguesa. A reflexão referida no campo anterior visa levar à adoção de atitudes e de comportamentos compatíveis com a promoção da qualidade de vida.
Adotar medidas de segurança pessoal, coletiva e pública.	A temática da segurança é contemplada entre as que são abordadas em Língua Portuguesa. Através da reflexão referida acima pretende-se levar à adoção de atitudes e de comportamentos compatíveis como a segurança pessoal, coletiva e pública.
Promover a aplicação de normas e regras de convivência social e cultural.	A temática da convivência social e cultural é contemplada entre as que são abordadas em Língua Portuguesa. Por outro lado, a prática de trabalho colaborativo e de reflexão crítica, prevista no programa de Língua Portuguesa, deve ser vista como um ensaio e uma naturalização da aplicação de normas e regras de convivência social e cultural fora da escola.
Promover o respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, políticas, etc.	A multiculturalidade tem lugar entre as temáticas que são abordadas em Língua Portuguesa. Por outro lado, a prática de trabalho colaborativo e de reflexão crítica, prevista neste programa, deve ser vista como um ensaio e uma naturalização de práticas de respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, políticas, etc., dentro e fora da escola.
Promover a igualdade e equidade de género.	A temática da equidade de género é abordada em Língua Portuguesa. Por outro lado, a prática de trabalho colaborativo, prevista neste programa, deve ser vista como um ensaio e uma naturalização de práticas promotoras da igualdade e equidade de género, dentro e fora da escola.

Competências integradoras a desenvolver pelo aluno na área disciplinar

As competências integradoras, específicas da Língua Portuguesa, definidas para este ciclo de escolaridade, e para cujo desenvolvimento o 2º ano deve contribuir, incidem no conjunto de domínios estruturadores da comunicação linguística, nomeadamente compreensão e produção de enunciados orais, compreensão e escrita de texto e conhecimento do funcionamento da língua, com ampla aceitação nos contextos teóricos de referência.

Em conformidade com os objetivos da área disciplinar e com as perspetivas adotadas para o seu ensino, são as seguintes as competências a desenvolver durante o 2.º ano:

- Comunicar oralmente com boa articulação, fazendo uso de estruturas gramaticais simples.
- Evidenciar compreensão de textos orais simples.
- Produzir textos orais simples.
- Interagir em situações de comunicação simples.
- Manifestar consciência de componentes fundamentais da Língua Portuguesa.
- Reconhecer palavras escritas visualmente e através da descodificação.
- Evidenciar compreensão da mensagem literal de textos escritos.
- Escrever palavras com destreza caligráfica e correção ortográfica.
- Escrever textos usando vocabulário básico, estruturas linguísticas adequadas e sinais de pontuação.

Esses são os quadros com a listagem de competências que integram as competências transversais e integradoras, de acordo com esse material didático. Na primeira lista de competências, como o nome indica, elas têm uma dimensão transversal do uso da linguagem, presente em vários domínios do desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e na comunicação. Ao passo que a segunda, denominada por competências integradoras a desenvolver pelo aluno na área disciplinar, incide no conjunto de domínios estruturadores da comunicação linguística, nomeadamente, na compreensão e produção de enunciados orais, na compreensão e escrita de texto e no conhecimento do funcionamento da língua.

Nessas competências, principalmente na primeira, a compreensão da língua está além da gramática, ou seja, nessa competência há uma preocupação com o uso adequado de linguagens nas diversas áreas do saber científico, cultural e tecnológico para se expressar. Já a segunda, voltada para o ensino, preocupa-se com a questão da comunicação oral, da produção textual da escrita. É importante o desenvolvimento dessas competências nos alunos, porque

os objetivos do ensino da língua, é levar o aluno a desenvolver as suas capacidades de compreensão e expressão, tanto no plano da língua oral, como língua escrita, de modo a que o discente adquira uma efetiva competência comunicativa ou discursiva, que o conduza à plena realização pessoal e social (CASTELEIRO, 1989, 62).

Baseados nas propostas das competências a serem desenvolvidas nesse material escolar, podemos esperar uma melhoria no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em termos de escrita e comunicação na língua portuguesa. Também seria uma oportunidade de contribuir para o ensino numa perspetiva mais reflexiva, uma vez que esta é a perspetiva do ensino privilegiada no material didático.

As competências previstas no livro para serem desenvolvidas no 2º ano vão precisar de uma metodologia adequada à realidade do ensino guineense. Por isso, fazemos questão de trazer para análise a metodologia prevista neste material.

METODOLOGIAS A PRIVILEGIAR

Metodologias de ensino e aprendizagem da área disciplinar

As opções metodológicas que constam dos programas de Língua Portuguesa sustentam-se em estudos e teorizações de natureza eminentemente socioconstrutivista, com especial relevo para: (i) princípios gerais de ensino e de aprendizagem de línguas segundas (e estrangeiras), em contexto escolar; (ii) princípios de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita; (iii) princípios de desenvolvimento da consciência linguística com vista à construção de conhecimento sobre o funcionamento da língua. Essas opções visam dar resposta a três grandes preocupações: (i) elaboração de situações de prática da Língua Portuguesa de construção de sentido para comunicar, em estreita articulação com todas as áreas disciplinares; (ii) realização de um ensino explícito dos conteúdos de aprendizagem; e (iii) construção de situações de prática de comunicação oral e escrita da Língua Portuguesa transformada através da mobilização dos conteúdos aprendidos.

Assim, assumindo-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa se constrói em contextos de prática comunicativa, enfatiza-se a necessidade de que o aluno seja conduzido a experimentar os modos oral e escrito da Língua Portuguesa em situações de comunicação:

- concretas, ativas (efetivamente participadas pelas crianças) e lúdicas, significativas para as crianças guineenses e suas realidades culturais e sociais próximas (familiares e locais), mas também introdutoras de novas realidades culturais curricularmente relevantes, indo, por conseguinte, ao encontro das suas formas naturais de aprendizagem e atendendo aos seus conhecimentos;
- que mobilizem diferentes *competências específicas* de uso da língua (ouvir, falar, ler, escrever) relevantes para a construção da situação de comunicação;
- organizadas numa lógica de *aprendizagem sistemática*, proporcionando oportunidades de prática intensiva de diferentes saberes e competências, mas também *progressiva*, conduzindo as crianças para práticas comunicativas cada vez mais complexas, integrando progressivamente as aprendizagens já construídas;
- apoiadas por *suportes manipuláveis*, culturalmente situados e multimodais, caracterizadas pelo uso de linguagem verbal, imagem fixa (desenho, fotografia), imagem em movimento, cor, som, gráficos, etc., construídos pelo professor e pelas crianças;
- realizadas no âmbito de *qualquer área disciplinar* (contextos de comunicação em que a Língua Portuguesa se efetiva como língua de instrução para aprender outros conteúdos, mas também é, ela própria, conteúdo de aprendizagem);
- nas quais a *interação* com o professor (ou par(es) mais capaz(es)) se constitui efetivamente como apoio linguístico de qualidade, sendo individualizada e modelizadora das capacidades linguísticas em aprendizagem;
- nas quais o professor salvaguarda a *intercompreensão* nos diálogos que estabelece com as crianças, quer através da acomodação da linguagem usada, quer através da construção de pontes linguísticas com as línguas maternas, facilitando a compreensão das tarefas a realizar e do que há a aprender;
- nas quais o professor trata o *erro* como evidência do processo de aprendizagem, que requer a sua intervenção intencional, e não como algo a sinalizar de forma estéril e/ou a punir;
- no âmbito das quais o professor apoia as crianças na *identificação das principais aprendizagens progressivamente construídas*;
- extensíveis à comunidade extraescolar e que promovam o seu envolvimento na utilização efetiva da Língua Portuguesa para além da escola.

Assumindo-se também que é nessas situações de prática comunicativa em Língua Portuguesa que o professor realiza o ensino explícito dos conteúdos em aprendizagem, estabelece-se que, nos contextos de prática, o professor:

- torna visíveis aspetos da língua em uso, de modo a promover o desenvolvimento da consciência linguística e a construção do conhecimento do funcionamento da língua;
- torna visíveis os conteúdos e competências de uso (ouvir, falar, ler e escrever) da Língua Portuguesa, numa lógica de *aprendizagem sistemática* de diferentes saberes e de desenvolvimento de capacidades relevantes, e também *progressiva*, conduzindo as crianças na construção bem-sucedida de aprendizagens cada vez mais complexas que integrem progressivamente as aprendizagens já construídas;

- promove o estabelecimento de pontes linguísticas conscientes e instrumentais com a língua materna das crianças para a identificação de semelhanças e diferenças que facilitem o entendimento dos conteúdos em aprendizagem.

Assumindo-se finalmente que a aprendizagem da língua implica a realização de práticas de comunicação transformadas, enfatiza-se a necessidade de que o aluno seja conduzido a experimentar os modos oral e escrito da Língua Portuguesa em novas situações de comunicação que mobilizem saberes aprendidos e competências desenvolvidas, à procura de uma autonomia comunicativa crescente na escola e fora dela.

A materialização destes princípios traduz-se na configuração de *ciclos didáticos comunicativos*, que se iniciam com uma situação de comunicação oral desencadeada pela observação da imagem que acompanha uma canção, uma lengalenga ou uma breve narrativa sobre temáticas articuladas com a área do Meio Físico e Social. Depois de um diálogo sobre essa imagem, as crianças escutam e cantam, memorizam e dizem, recontam, interpretam e reinterpretem o texto através de dramatizações, com recurso a fantoches ou ao seu próprio corpo, aprendendo e praticando linguagem nova (sobretudo vocabulário e estruturas linguísticas básicas). Nesse contexto, as crianças são desafiadas a relacionar o texto com as suas vivências, a falar de si e a participar em diálogos e jogos de papéis com os colegas.

O *ciclo comunicativo* inclui jogos de consciência linguística com uma incidência particular na consciência silábica e fonémica, com vista à identificação de sons destacados nesses textos orais e que servem de base ao ensino explícito (e à aprendizagem) das letras do alfabeto que os representam. As crianças também aprendem explicitamente padrões ortográficos (sequência de letras frequentes na língua portuguesa, como determinados casos de consoante/vogal, vogal/consoante, dígrafos, ditongos, e outras combinações de letras) com um grau de complexidade crescente, bem como as regras de leitura correspondentes. As crianças identificam as letras e padrões ortográficos em materiais escritos, praticam a grafomotricidade necessária à aprendizagem do desenho de cada letra e identificam palavras escritas mobilizando as aprendizagens. Ao longo do ano, as crianças aprendem regras simples de escrita ortográfica, sendo progressivamente desafiadas a escrever palavras através da memorização. É também dada uma atenção particular ao desenvolvimento da caligrafia e à iniciação da escrita de textos breves, associada à aprendizagem dos sinais de pontuação. Em cada ciclo comunicativo, as tarefas de consciência linguística realizam-se ainda tendo por base palavras, grupos de palavras e frases escritas, consolidando a consciência fonológica e permitindo o início do trabalho sistemático de consciência morfosintática, promovendo, em particular, a reflexão das crianças sobre aspetos de concordância nominal e verbal e sobre a ordenação frásica, e ainda a reflexão semântica, para a promoção da construção de sinónimos e antónimos.

Em qualquer *ciclo comunicativo*, as aprendizagens são mobilizadas em situações de prática transformada: leitura de palavras (relevantes e frequentes) e de textos breves e simples com incidência na compreensão da mensagem literal. As aprendizagens são também mobilizadas na escrita de palavras (por exemplo, para etiquetar desenhos, cartazes, materiais) e de textos breves, incluindo os inicialmente escutados, copiados ou ditados pelo professor, mas também construídos pelas crianças, em função das temáticas e dos seus interesses. Procura-se, desse modo, começar a construção da autonomia na comunicação escrita das crianças (na leitura de palavras e textos, na escrita ortográfica, na escrita textual).

Ao longo do ano letivo, cada *ciclo comunicativo* complexifica-se ao visar a integração intencional das aprendizagens anteriormente construídas. Procura-se também recuperar e manter práticas iniciadas no 1.º ano, como, por exemplo, a leitura e escrita de textos relevantes.

Cada *ciclo comunicativo* deve terminar com a construção de uma resposta à pergunta, a colocar pelo professor: *O que aprendemos hoje?* Esta pergunta permitirá fazer uma revisão-síntese das principais aprendizagens construídas.

Denominadas por “metodologias de ensino e aprendizagem da área disciplinar,” as opções metodológicas que constam nesse livro sustentam-se em estudos e teorizações de natureza socioconstrutivista, com especial relevo para “princípios gerais de ensino e de aprendizagem de línguas segundas em contexto escolar; (...) princípios de desenvolvimento da consciência linguística com vista à construção de conhecimento sobre o funcionamento da língua.” De acordo com esse material didático, essas opções visam a dar resposta a outras preocupações, como: construção de situações de prática de comunicação oral e escrita da Língua Portuguesa transformada através da mobilização dos conteúdos aprendidos.

Se tomarmos como base da nossa análise a afirmação de Galisson, “método é soma de etapas, baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses linguísticos, psicológicos, pedagógicos e que respondem a um objetivo determinado” (GALISSON, 1983, p. 471), compreenderemos que as diferentes etapas da metodologia presente nesse material são baseadas no conjunto de necessidades que visam a dar melhorias nas metodologias do ensino da língua portuguesa, majoritariamente, usada no país. Assumindo-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa se constrói em contextos de prática comunicativa, enfatiza-se a necessidade de que

o aluno seja conduzido a experimentar os modos oral e escrito da Língua Portuguesa em situações de comunicação.

As orientações metodológicas sugeridas nesse livro pretendem, como afirma o Diretor do INDE, Bruno, “revolucionar o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau” e podem contribuir para melhorar, principalmente, a falta de reflexão no ensino da língua portuguesa nas escolas, considerada como um dos problemas no ensino dessa língua no país. Como afirma Candé,

não há praticamente uma reflexão nas escolas guineenses, os professores não olham para as suas aulas com olhos críticos. O ensino da língua portuguesa é desenvolvido por processos didáticos que assentam na repetição e na memorização, isto é, o aluno não é levado a perceber o conteúdo até ao ponto de poder relacioná-lo com a sua realidade, num contexto comunicativo (CANDÉ, 2008, p. 16).

Acreditamos que as propostas inovadoras do ensino apresentados neste livro (que ainda não está em uso), elaboradas a partir do diagnóstico que o INDE faz sobre as necessidades educativas do ensino no país, buscam, acima de tudo, preencher as lacunas nas propostas do ensino e, sobretudo, nas metodologias do ensino, como explica Bruno:

Quando se vai ao terreno, cada momento descobre-se que há muitas inquietações a partir dessas inquietações, vê-se que há necessidade de fazer algumas mudanças, algumas inovações, seleciona-se e prioriza-se quais devem ser as vias para tal, faz-se relatório e propostas, se essas propostas forem aprovadas, depois continua-se a fazer trabalho no sentido de diminuir as dificuldades e colmatar as lacunas no ensino. Neste caso, o INDE vai fazendo aquilo que acha que deve fazer, por exemplo, os conteúdos que devem estar e os que não devem estar nos materiais (BRUNO, 2022, p. 103).

Por isso, acreditamos que as propostas do ensino apresentados nesse livro atendem algumas críticas feitas sobre o procedimento do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, assim como da situação da inadequação dos materiais em uso no país. Pois, nas propostas do ensino descritas na parte metodológica e nas competências previstas, não há priorização de ensino da gramática, numa perspectiva tradicional como antes era feito. Nesse material, há uma preocupação com as funções e uso da língua, seja nas atividades como nas propostas do ensino.

Algumas críticas registradas nesse trabalho sobre ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, por autores guineenses, como Batista Cá (2015), Baldé (2013), Cruz (2013), Candé (2008), Chico (2012), Mendes (2018), incluindo os professores entrevistados, parecem ter resposta nas propostas do ensino desse material didático. De maneira geral, eles criticam a metodologia do ensino (tradicional), que, até então, está sendo usada para ensinar a língua no país, do mesmo modo, também exigem que a língua seja ensinada na metodologia do português

como segunda língua, atendendo a necessidade do uso e comunicação dos alunos. Essas sugestões estão representadas no perfil do ensino mostrado nesse material, agora cabe ao MEN colaborar/apoiar o INDE, no sentido de tornar essas propostas uma realidade.

Como mostra Antunes (2003), um ensino que objetive desenvolver a competência comunicativa dos falantes não se limita a uma abordagem meramente estrutural da língua, mas inclui o contexto comunicativo em sua abordagem. Um estudo que objetive desenvolver a competência comunicativa do aluno trata, por exemplo, das regularidades de uso da gramática ou a identificação e reconhecimento das unidades linguísticas; as regras de gramática não devem ser encaradas como um ensino de metalinguagem desvinculado do contexto de uso, mas, sim, entendidas como orientações sobre como empregar adequadamente as unidades da língua, como combiná-las, tendo em vista os efeitos pretendidos na interação comunicativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho sobre os desafios e possibilidades para o ensino de língua portuguesa na escola Tchico Té, nos deram uma percepção mais atualizada da realidade do ensino e formação de professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Também nos fez, por outro lado, compreender, nas falas dos entrevistados, o desejo de melhorar essa situação a partir das propostas inovadoras no sistema educativo guineense. A demonstração desse desejo foi acompanhada por algumas sugestões de melhorias apontadas por esses professores.

Diferentemente da percepção inicial que tínhamos sobre ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, de modo geral, isto é, baseado no ensino tradicional da gramática como afirmam alguns guineenses, cujas obras foram citadas neste trabalho, na pesquisa de campo, constatamos que, apesar das dificuldades que o sistema educativo enfrenta em matéria de ensino e formação, há esforço dos professores em, nos termos de Campos (2002), formar professores em estreita articulação com projectos de investigação e de inovação ou mudança, centrados na realidade educativa escolar. Nessa perspectiva de ensino, o foco das aulas não está limitado no ensino das regras gramaticais, mas um ensino preocupado com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Essa perspectiva do ensino, observada em algumas aulas durante o período do estudo de campo, está na sua fase embrionária no ensino guineense e simboliza o rompimento das metodologias tradicionais, majoritariamente usadas para ensinar a língua portuguesa nas escolas. Levando em consideração a situação sociolinguística do país, acreditamos que a formação de alunos na perspectiva do ensino reflexivo contribuirá para uma aprendizagem efetiva da língua portuguesa.

Essa é uma expectativa com certas dependências para a sua plena realização no ensino guineense. Dentre estas dependências, aparecem, nas falas dos participantes, necessidades de melhorias de condição de trabalho dos professores; elaboração de materiais didáticos que reflitam a realidade guineense; formação contínua dos professores; construção de mais infraestruturas escolares; aumento de salário dos professores etc. De modo geral, essas dependências são resumidas em necessidade de mais investimento no sistema educativo, ideia reiteradamente defendida pelos profissionais da educação ouvidos neste trabalho.

Na fala desses profissionais, percebe-se que a incoerência da condição do trabalho dos professores com a realidade e necessidade do ensino na atualidade reduz a possibilidade de uma esperança num ensino de qualidade, particularmente, da língua portuguesa. Dentre as melhorias das condições de trabalho, está a necessidade de aumento de salário dos professores, como

defendeu Prof. Djon. Salário digno para os professores é um pré-requisito indispensável para permitir que os professores tenham mais tempo de estudar e preparar as aulas. Sem esse tempo, muitos professores, particularmente de língua portuguesa, sentem-se obrigados a refugiarem-se no ensino tradicional das regras gramaticais como alternativa, sem ou com pouca reflexão sobre uso da língua. Esta realidade não depende do nível de formação que o professor tem, mas do tempo que tem para estudar, pesquisar (atualizar o seu conhecimento) de acordo com as demandas e necessidades do ensino.

Além de pouca motivação pessoal dos professores, em termos salariais, constatamos que, até então, há uma enorme dificuldade para produzir os materiais didáticos no país. Esta situação leva os professores, mesmo tendo programa do MEN com toda orientação curricular, a selecionar os materiais a que tiverem acesso para trabalhar nas aulas. Essa realidade, segundo os nossos entrevistados, é a consequência da falta dos incentivos do Estado para a elaboração dos materiais didáticos. Sendo assim, cabe aos professores investigar ou procurar os seus materiais, numa realidade em que pouquíssimas escolas têm bibliotecas e uma dificuldade generalizada no acesso a internet.

Também foi percebida na observação e nas entrevistas realizadas com os professores a questão da formação, pois, do ponto de vista educativo e formativo, o ensino na Guiné-Bissau não deve ser encarado como um simples dever de MEN em pagar salário aos professores, esta é apenas uma forma de garantir normal funcionamento das escolas. Todavia, é preciso investir, como aponta Nóvoa (1992, p. 16), no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Lembrando que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Porque, como explica o autor, a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Assim, para introduzir a inovação no sistema educativo guineense, dentre os desafios, está o de preencher as lacunas materiais e principalmente formativas do ensino no país. Porque ser professor da língua portuguesa, no contexto escolar guineense, é ser orientador na construção de aprendizagem e, conseqüentemente, do conhecimento, é ser capaz de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades e competências necessárias na língua e nos seus percursos acadêmicos.

Baseado em tudo que foi dito até aqui, entendemos que o pouco acompanhamento e investimento do Estado no ensino traduz-se na lenta progressão do sistema educativo e conseqüentemente, no baixo aproveitamento dos alunos nas escolas. Responsabilidade que as

vezes é atribuída aos professores e as escolas, como se as melhorias da qualidade do ensino dependessem unicamente de ambos. No nosso entender, para minimizar essas dificuldades no ensino guineense, é preciso um esforço coordenado e sistemático do Estado, que atenda e priorize as necessidades do sistema educativo.

Durante o período de estágio de observação no país, constatamos que os professores ensinam dentro das poucas condições de trabalho que têm nas escolas, com insuficiência dos recursos (materiais e financeiros) que têm para atender as demandas do ensino e formação no país.

A sugestão de nossos participantes perante esta situação de dificuldades, seja materiais e formativas, passa por mais investimento nos projetos educativos e, em particular, na formação que tenham uma dimensão além das fronteiras dos muros das escolas, pois, a diversidade do guineense precisa ser visibilizada no espaço escolar e, principalmente, nos materiais didáticos. Assim, permitir e facilitar a convivência entre ambiente escolar e a realidade do contexto em que o ensino ocorre seria uma forma de diminuir o distanciamento entre aquilo que a escola ensina e aquilo que a sociedade ensina, em termos dos valores sociais, culturais e linguísticos.

As entrevistas, seja com os professores assim como com o Diretor de Formação do INDE, contribuíram para a nossa reflexão e compreensão sobre o ensino e as condições de trabalho dos professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Pois, fazer leitura da situação fora do seu contexto, além de ser difícil, também pode não levar à realidade. As entrevistas com esses profissionais revelaram para nós as causas do pouco aproveitamento dos alunos nas escolas, principalmente no ensino básico. A causa ou principal causa desse fracasso escolar, apontada pelos nossos entrevistados, é o pouco investimento na educação. No entender desses entrevistados, mais investimento na educação pode melhorar a qualidade do ensino no país e a produção de materiais didáticos feitos na base do diagnóstico da necessidade educativa do país.

Sendo assim, espera-se que haja mais investimento na educação, na formação contínua dos professores e na elaboração dos materiais didáticos. Ainda se espera que o comprometimento com o ensino de qualidade seja, nos próximos tempos, uma das prioridades do Estado, através dos projetos políticos educativos vocacionados para melhorar ou inovar sistema educativo, ou seja, colocar a educação nas primeiras prioridades do Estado.

Espera-se que a nova proposta de materiais didáticos possa ser discutida com professores e formadores para que as competências elencadas sob a égide das competências integradoras e das transversais possam ser discutidas a partir de um modelo de ensino que garanta essas possibilidades, reflexivas, criativas e transformadoras, conforme começam a ser apontadas nessas políticas de línguas, propostas pelo INDE.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I (Org). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AMBRÓSIO, Teresa (1996). Objectivos Actuais da Educação Escolar: Novas Orientações para a Formação de Professores. In MARTINS et alii (orgs). **Formar Professores de Português, Hoje**. Lisboa. Edições Colibri.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Parábola, 2007.
- AUGEL, Johannes. **Crioulo da Guiné-Bissau**. Afro-Ásia, Salvador, n. 19-20, p. 251- 254, 1997.
- AUGEL, M. P. **O desafio do Escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BALDÉ, B. (2013). Formação de Professores de língua Portuguesa na Escola Normal Tchico Té. **Dissertação de Mestrado**. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- BANCO Mundial (BM). “República da Guiné-Bissau: Prestação de Serviços Sociais Básicos num Contexto de Fragilidade Estatal e de Transição Social”. Doc. Nº 444427 – GW, Banco Mundial/DHII/ RA, 27 de junho de 2008.
- BANDEIRA, Marina, et al. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 2009, 25: 271-282.
- BAPTISTA, L. M. T. R; NUNES, T. A. Sujeitos em (trans)formação e (trans)formação de sujeitos: (re)pensando algumas questões sobre ensino, aprendizagem e letramentos. In: GERHARDT, A. F. L. M (Org.) **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 251-274.
- BARBIER, R. **A pesquisa**. Brasília: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação v. 3).
- CÁ, L. O. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. Revista [online] Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, n. 4, p. 1-19, Out. 2000.
- CÁ, L. O. **Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial Portuguesa (PALOP)**. Campinas, 2009.
- CÁ, Virgínia J. B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CABRAL, Amílcar. **Análise de alguns tipos de resistências**. Bolama: Imprensa Nacional, 1979.

CAMPOS, B. Paiva (2002). **Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas**. Edições Afrontamento. Porto.

CANAGARAJAH, Suresh. 2005. *Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

CANDÉ, F. *A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau*, Tese de Mestrado, DEP/FCSH/UNL, Lisboa, 2008.

CÂNDIDA M. M. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade **Revista Diálogo Educacional**, vol. 7, núm. 22, septiembre-diciembre, 2007, p. 13-38 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.

CASTELEIRO, J. Malaca (1989). *Formar professores de Língua Portuguesa: Com que Linguística?* In Congresso sobre a investigação e ensino do português (Atas), Lisboa, 18 à 22 de Maio de 1987. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério da Educação. 1ª Edição.

CAVALCANTI, Marilda. 2011. *Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados*. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C.; FIDALGO, Sueli S. (orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras. p. 171-185.

CHICO, P. *O Ensino do Português como Língua Segunda na Guiné-Bissau: Que Metodologia?* **Revista Guineense de Educação e Cultura**, Lisboa, n. 2, p. 70-74, 2012.

COUTO, Hildo Honório do. Nota editorial. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3, 1990.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. *Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP*. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, n. 20, p. 11-253, 2010.

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

CUNHA, P. R. da. **“As trajetórias formativas dos professores”**, Associação dos professores de Sintra (APS), 200.

DEMO, Pedro. **“Educação e desenvolvimento: análise crítica de uma relação quase sempre fantasiosa.”** *Boletim Técnico do SENAC* 25.1 (1999): 14-31.

DIALLO, I. *Em torno da problemática da língua de ensino*. In: **Programa Educação Pósgraduação Copenhaga (PEP)**. v. IX, Bissau, 1996. INDE.

DIALLO, I. **GUINÉ-BISSAU: que papel e que lugar nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração Sub-Regional?**. Bissau, INEP 2007.

DOMINICÉ, P. "La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité". *Éducation et Recherche*, 3/86, 1986, p. 63-72.

ECKERT, C. e ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Etnografia: saberes e práticas**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

EMBALÓ, F. O crioulo da Guiné-Bissau. *Língua Nacional e Fator de Identidade Nacional*. *Papia* 18, 2008, p.101-107.

ERICKSON, F. What makes school ethnograph 'ethnographic'? *Antropology and Education Quarterly*, vol. 15, p. 51-66. 1984.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, M. A. (2000). *Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

FREIRE, Maria Goreti Varela. *O Ensino do Português (L2) a partir do Caboverdiano (LM)*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa, Departamento de Letras. Lisboa, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228p.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Edições Base. Lisboa, 1978.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: 'nós podemos reinventar o mundo'. **Obra de Paulo Freire; Série Entrevistas**, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: In coerências e Descontinuidades*. (Tese de Doutorado) Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação. 2005.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GROSSO, Maria José dos Reis (2006). O perfil do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas numa Sociedade Multicultural. In BIZARRO e BRAGA (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto Editora. Pp. 262 – 266.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística e Censo. **Recenseamento geral da população e habitação** v. IV. Bissau: INEC, 1991.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. **Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico**. Bissau, 2017

GUINÉ-BISSAU. Ministério de Educação Nacional. Carta Política do Sector da Educação na Guiné-Bissau, 2016.

GUINÉ-BISSAU. Ministério de Educação Nacional. **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**. Bissau, 2010.

HAMPATÉ BÂ, Amaduo. A tradição viva. In KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África: metodologia e Pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

INEC (2005) – Guiné-Bissau em números. Bissau, Instituto Nacional de Estatísticas e Censos. Disponível no sítio: <http://www.stat-guinebissau.com/publica%C3%A7%C3%A3o/GB>.

KOUDAWO, Fafali. Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo? In **Revista SORONDA** – Revista dos Estudos guineense, nº 19 jan. Bissau: INEP, 1995, p. 89-122.

KRAMER; Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. 1997.

LUCENA, Maria Inêz P. 2015. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **Delta** n.31 Especial 2015. p. 67-95.

LUCENA, Maria Inêz. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, Maristela & _____. (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 119-135.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In DIONÍSIO, A Paiva (org) e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.48-61.

MCBRIDE, Rob (ed.). *The In-Service Training of Teachers*. Lewes: The Falmer Press, 1989.

MELO, Edsônia Souza Oliveira. Reflexões sobre a formação de professores de língua portuguesa do IFMT: religando saberes. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7, n. 2, p. 304-317, maio-ago. 2018.

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

MENDES, Etoal. **Experiências de Ensino Bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar** / Etoal Mendes. 2018.

MENDES, L. V, A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973) [recurso eletrônico] / Leonel Vicente Mendes – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MENDY, Peter Karibe. A Herança colonial de o desafio da integração. In **Revista SORONDA-Revista dos estudos guineenses**. Bissau: INEP, 1993, p. 3-37.

MINISTÉRIO da Educação Nacional. DOCUMENTO ORIENTADOR DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO, “Terra Ranka”, Relatório Final, julho, 2015.

MOLINA, R. C. M., Fonseca, E. L., Waidman, M. A. P., & Marcon, S. S. (2009). A percepção da família sobre sua presença em uma Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica e Neonatal. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 43, 630-638.

MONTEIRO, João. José. O ensino guineense – a democracia ameaçada. In CARDOSO, Carlos; AUGEL, Johannes (coord.) **Guiné-Bissau – vinte anos de independência: desenvolvimento e democracia – balanço e perspectivas**, 1993, p. 105-121.

MOREIRA, Domingos. Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NAMONE, DABANA. A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional / Dabana Namone – 2014.

NASSUM, Manuel. Política linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade? **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, série I, n. 17, p. 45-78, jan. 1994.

NÓVOA, A. et alii (coord.) (1997). **Os Professores e a sua Formação**. Porto. Porto editora.

NÓVOA, António (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In NÓVOA (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (2007). O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras. In **Sitientibus** – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, n.37, p. 61-74.

PEREIRA, Luísa Teótonio. **Guiné-Bissau: 3 anos de Independência**. Lisboa: Cidac, 1977.

PINTO, Paulo, Feytor (2013). Contributo para um Modelo de Formação de Professores de Português Língua Não Materna. In BIZARRO, MOREIRA e FLORES (Coord.). Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino. Lidel – edições técnicas, lda.

PNA-EPT/GB – Plano Nacional de Ação – Educação para Todos na Guiné-Bissau, Versão Verdadeira, República da Guiné-Bissau/Ministério da Educação Nacional, Bissau, Fevereiro de 2003.

ROCHA, E. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Universidade, 2008.

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau: **Temas em educação**, v. 27, p. 55, 2018.

SANTOS, M. dos. Guiné-Bissau: a formação da Nação In: **A Construção da Nação em África: os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe**. Colóquio INEP/ CODESRIA/UNITAR. Bissau, INEP, 1989, p. 188-197.

SCANTAMBURLO, L. **Dicionário do Guineense**: dicionário guineense – português; dicionário guinensi-portuguis. v. 2. Lisboa: Colibri; Guiné-Bissau: FASPEBI, 2002.

SCANTAMBURLO, L. Dicionário do Guineense: vol. In: **Introdução e notas gramaticais**. Lisboa: Colibri / FASPEBI, 1999.

SCANTAMBURLO, L. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Organização de Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCANTAMBURLO, L. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português**: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: 2013.

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

SCHON, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: JosseyBass, 1990.

SEMEDO, O. C. Guiné-Bissau: Educação como direito. In: **Revista Guineense de Educação e Cultura**. O Estado da Educação na Guiné-Bissau. n. 1. Bissau, 2011.

SIGNORINI, Inês (2007) In: Kleiman, A. e Cavalcanti, M. (orgs) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 317-337.

SIGNORINI, Inês. 2006. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. p. 169-189.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

TAMAGNINI, Eusébio. "A extinção das Escolas Normais Superiores". *Arquivo Pedagógico*, IV (1-4), 1930, p. 101-204.

TAVARES, Ana (2008). **Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira**. Lisboa: Lidel-edições técnicas, Lda.

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

TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. **Curso de formação de educadores: estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO - Relatório Mundial sobre a Educação, Educação: Um Tesouro a Descobrir, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, (Coordenador: Jacques Delors), 10ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, 2006.

UNESCO - Relatório Mundial sobre a Educação, **O Direito a Educação: Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida**, UNESCO, Edições ASA, 1ª Edição, dezembro de 2000.

UNESCO. Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para Século XXI, 1996.


VALENTE, José Armando. Educação ou aprendizagem ao longo da vida? **Revista pedagógica Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano VIII, n. 31, ago/out. 2004.

VARELA, Bartolomeu. **A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral**. Praia, janeiro de 2012.


VÁRZEAS, Marta (2010). O Ensino das Línguas Clássicas, Matriz da Pedagogia humanista. In BIZARRO e MOREIRA (org.). **Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas**. Edições Pedagogo.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DA AUTORIZAÇÃO DO ESTÁGIO NO TCHICO TÊ



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



De: Juliana Correia Djaló
 Mostrando no Programa em Linguística
 Área de concentração: Linguística Aplicada
 Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua
 Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Inês Probst Lucena
 Contato: juliano.correia.djaló@gmail.com

Para: Timóteo Vitor Imbali
 Diretor da escola superior da educação, unidade Tchico Tê

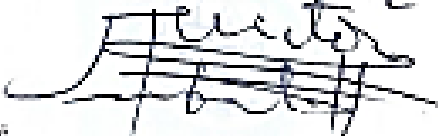
Prezado Diretor,

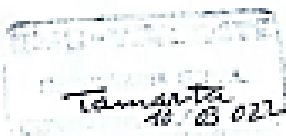
Por meio desta apresentação, eu, Juliana Correia Djaló, aluno devidamente matriculado na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, nível mestrado, venho solicitar autorização para realizar a pesquisa de mestrado nesta Instituição de ensino escola superior da educação, unidade Tchico Tê (Guiné-Bissau).

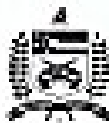
O objetivo da pesquisa é levantar reflexões acerca do processo de formação dos professores de Língua Portuguesa na escola superior da educação (ESE) unidade Tchico Tê (Guiné-Bissau), cujo contexto apresenta uma grande diversidade linguística e cultural. O estudo será desenvolvido sob a perspectiva etnográfica, com o foco voltado para o cotidiano escolar, buscando observar os desdobramentos atuais nas práticas dos formadores.

A pesquisa de cunho etnográfico oferece ao pesquisador e aos participantes um intenso percurso no campo, em relação à compreensão mais detalhada e aprofundada sobre o que acontece em termos de ações sociais no contexto escolar. Além disso, este tipo de pesquisa é mais flexível e sensível às práticas cotidianas e pode proporcionar contribuições para a organização das propostas de formação docente, nas quais os professores se reconhecem como protagonistas de sua formação.

Dito isso, solicito a autorização da minha entrada na instituição, Escola Superior da Educação unidade Tchico Tê, como campo para minha pesquisa nos dois próximos meses, abril e maio do corrente ano para que eu possa ter contato com ambiente escolar, observar as aulas e fazer as entrevistas com os formadores dos professores. Juntos, encontraremos novos fundamentos necessários para manutenção, aprimoramento ou até modificação (caso seja necessário) das técnicas e metodologias na formação dos professores.

Autorização
Realizada
14/03/2022






UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



Esta pesquisa é mais uma oportunidade para refletirmos e dialogarmos sobre a formação dos professores e a realidade sociolinguística de Gairé-Bissau. O estudo é especialmente importante na formação dos professores de língua portuguesa por focar no contexto de atuação desses educadores e nas peculiaridades linguísticas, culturais e sociais dos estudantes.

Para tanto, nossa reflexão será fundamentada nas teorias de práticas linguísticas e pedagógicas no contexto de formação docente, para melhor compreender a constituição das práticas educativas dos formadores de professores na escola superior da educação, unidade Técnico Tê.

Agradeço desde já pela atenção.

Com os meus melhores cumprimentos

Juliano C. Dôr
Juliano Correia Izó



Departamento de Letras
Rua Frei Pedro Luisson
Bairro FLORESTAS DE SÃO JOSÉ
811-90000-000
Fone: (51) 3363-4000
www.ufsc.br

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inês Probst Lucena

Florianópolis, 21 fevereiro de 2012.

NEXO 2: ESTATUTOS E PLANO CURRICULAR DA ESCOLA TCHICO TÉ**ESTATUTOS DA ESCOLA SUPERIOR
DA EDUCAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU****TÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS****ARTIGO 1****Conceito e missão**

1. A Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau, adiante designada por ESE, é uma instituição de ensino superior de direito público ao serviço de sociedade e uma comunidade de estudantes e profissionais qualificados e participativos, que tem como missão a formação de professores, o desenvolvimento harmonioso da pessoa humana, a criação e gestão do conhecimento e da cultura, da investigação, da ciência, da tecnologia e da arte.
2. A ESE pretende ministrar formação de nível superior a professores para o ensino básico e secundário, dotando-os de competências, conhecimentos e capacidades para a sua inserção no mundo laboral e para a sua participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau.
3. A ESE valoriza a atividade do seu pessoal docente e não docente e investigador, estimula a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e diplomados bem como a sua mobilidade, tanto a nível nacional como internacional, designadamente nos espaços da União Económica e monetária Oeste Africana (UEMOA), da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), Comunidade Económica dos Estados de África Ocidental (CEDEAO), Conselho Africano e Malgache do Ensino Superior (CAMES) e da Organização Internacional da Francofonia (OIF) do ensino Superior.
4. A ESE pretende, ainda, ser uma instituição reconhecida como parceiro fundamental dos agentes sociais, económicos e culturais, participando, designadamente, em atividades de investigação e desenvolvimento, difusão e transferência do conhecimento e cultura, assim como de valorização económica do conhecimento científico.

ARTIGO 2

Atribuições

São atribuições da ESE:

- a) A realização de ciclo de estudos visando a atribuição dos graus académicos de licenciado e de mestre;
- b) A criação do ambiente educativo e desenvolvimento humano adequado à sua missão;
- c) A realização da investigação e o apoio e participação em instituições científicas
- d) A transferência e valorização do conhecimento científico e tecnológico
- e) A realização de ações de formação profissional e de atualização de conhecimentos
- f) A prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento do país, numa perspectiva de valorização recíproca;
- g) A cooperação e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congêneres, nacionais e estrangeira;
- h) A contribuição, no seu âmbito de atividade, para cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, em especial com os países da língua portuguesa e os países africanos;
- i) A produção e difusão do conhecimento e da cultura;
- j) Apoiar o associativismo estudantil, proporcionar condições de estudo adequadas aos trabalhadores estudantes e estabelecer um quadro de ligação aos seus antigos alunos.

ARTIGO 3

Natureza jurídica

1. A ESE é uma pessoa coletiva de direito público, dotada de autonomia administrativa, financeira, patrimonial científica e pedagógica nos termos da lei.
2. A ESE é tutelada pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos,

ARTIGO 14

Sede

A ESE tem sede na cidade de Bissau, podendo ter polos e delegações noutras partes do país.

ARTIGO 17

Organização institucional

1.A ESE, tendo em vista a concretização da sua missão bem como a especificidade do contexto social, econômico e cultural em que se insere organiza-se internamente da seguinte forma:

- a) Unidades de ensino;
- b) Unidades de investigação;
- c) Unidades funcionais de suporte à sua atividade;
- d) Outras unidades, da natureza das anteriores ou diferentes, que venham a ser criadas para a prossecução dos objetivos da Escola.

2.A ESE constitui um todo único organizado, vertical e horizontalmente, em áreas de ensino/aprendizagem, científicas, de investigação e prestação de serviços.

3.A ESE dispõe ainda de serviços para o apoio técnico e administrativo necessário ao bom funcionamento da Escola e de toda a sua estrutura organizativa.

ARTIGO 18

Unidades de Ensino e Unidades de Investigação

1.A ESE é constituída pelas seguintes Unidades de Ensino:

- a) Unidade Tchico Té;
- b) Unidade Amílcar Cabral;
- c) Unidade 17 de Fevereiro;
- d) Unidade da Educação Física e Desporto.

2. A ESE integra ainda as Unidades de ensino superior e as Unidades de investigação científica que venham a ser criadas por Despacho do Ministério responsável pela área da educação, nos termos da lei.

3.As Unidades de ensino integrantes da ESE regem-se pelos presentes estatutos e por regulamentos próprios, adotados por Despacho do Ministério responsável pela área da educação.

4. As Unidades de investigação a serem criadas reger-se-ão pela Lei do Ensino Superior e de investigação científica, pelos presentes estatutos e por regulamentos próprios, adaptados por Despacho do Ministério responsável pela área da educação.

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



O Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa contempla uma formação de professores em Português Língua Não Materna destinados ao 3º Ciclo e ao Ensino Secundário, desenvolvida na base de uma duração de 1+3 anos.

O perfil dessa formação tem como pano de fundo uma componente curricular disciplinar em que os três primeiros anos integram uma forte formação na Área Científica Específica – línguas, Culturas, Linguísticas e Literaturas, bem como uma disciplina designada *Metodologia e Técnicas de Comunicação e Investigação.

No terceiro ano, são introduzidas disciplinas das Ciências da Educação, dando-se um enfoque particular às Metodologias Específicas do Ensino da Língua Segunda.

A introdução do estágio no primeiro semestre do 4º ano visa reforçar as competências no quadro geral do plano de estudos, aperfeiçoando certas aptidões entendidas como necessárias ao desempenho profissional do professorado.

Assim, este Plano de Estudos visa desenvolver no sujeito duas capacidades fundamentais: a de tomar consciência do papel que desempenha na sociedade e no contexto educativo e a de responder às exigências e aos problemas que a sociedade atual lhe coloca.

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



OBJETIVOS GERAIS

A estrutura curricular deste curso contempla diferentes componentes de formação, tendo em vista o desenvolvimento das seguintes competências:

- **Competência Linguística** – ao nível do Português Língua Não Materna e das línguas envolvidas no processo ensino/aprendizagem.
- **Competência (Inter) cultural** – ao nível de todas as culturas presentes no plano de estudos
- **Competência Literária** - ao nível das Literaturas de Língua Portuguesa.
- **Competência em métodos de trabalho e articulação de conhecimentos** - capacidade de pesquisa, organização e tratamento de informação, recorrendo quer aos meios de pesquisa convencionais (bibliotecas, arquivos), quer às novas tecnologias; capacidade de planeamento de projetos de pesquisa de pequena e média dimensão, operacionalização autónoma das sucessivas etapas de execução, avaliação crítica de resultados e ponderação sobre os rumos de investigação a prosseguir.

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



- **Competências Interpessoais** — capacidade de trabalho em equipa (demonstrando consciência das vantagens decorrentes da cooperação interdisciplinar e da investigação partilhada), dinamismo e criatividade na mobilização da informação para fazer face a novas situações.
- **Competência Estratégica** — capacidade de actualização de informação, com vista a uma reconversão continuada da sua formação inicial, numa perspetiva de educação permanente.

Assim, este Plano de Estudos pretende:

- **Capacitar** profissionalmente para a docência do Português Língua Não Materna ao nível do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.
- **Fomentar** a aquisição de instrumentos científicos e metodológicos que promovam um ensino de qualidade capaz de assegurar aprendizagens significativas.
- **Desenvolver** a compreensão da docência como uma atividade global e integrada.
- **Fomentar** a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes, no desenvolvimento, em contexto real, de práticas profissionais inovadoras, interventivas e adequadas a situações concretas de sala de aula, de escola e de articulação desta com a comunidade.

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



- **Favorecer** a capacidade de desenhar um itinerário alicerçado na reflexão sobre questões educativas e sobre a prática profissional, visando a construção de um projeto de formação que responda aos desafios, individuais, institucionais e sociais colocados à educação na Guiné - Bissau.

PLANO DE ESTUDOS

ANO PROPEDEÚTICO

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA	H/S	DURAÇÃO
LP 01	Língua Portuguesa	10	Anual
LT 01	Latim Elementar	4	Anual
LE 01	Língua Estrangeira	4	
CC 01	Cidadania e Culturas Gerais	4	Anual
	Total de horas letivas	24	

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



1º ANO

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA	H/S	DURAÇÃO
LP 02	Língua Portuguesa I	6	Anual
EL 01	Introdução aos Estudos Linguísticos	4	Anual
ET 01	Introdução aos Estudos Literários	4	Anual
LCAL 01	Literaturas e Culturas Africanas de Língua Portuguesa I	4	Anual
CLG 01	Culturas, Línguas e Literaturas Guineenses	2	Anual
LT 02	Latim	4	Anual
IF 01	Informática I	2	Anual
LE 02	Língua Estrangeira (Inglês)	4	Anual
MTC 01	Metodologia e Técnicas de Comunicação e Investigação	4	Semestral
	Total de horas letivas	34	

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



2º ANO

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA	H/S	DURAÇÃO
LP 03	Língua Portuguesa II	6	Anual
EL 02	Linguística Portuguesa I	4	Anual
ET 02	Literaturas e Culturas Africanas de Língua Portuguesa II	4	Anual
IF 02	Informática II	2	Anual
LCP 01	Literatura e Cultura Portuguesa	4	Anual
LCB 01	Literatura e Cultura Brasileira	2	Anual
LL01	Lexicologia e lexicografia	2	Anual
-	Total de horas letivas	24	

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



3º ANO

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA	H/S	DURAÇÃO
LP 04	Língua Portuguesa III –	4	Anual
EL 03	Linguística Portuguesa II	4	Anual
TL 01	Teoria da Literatura	2	Anual
HLP 01	História da Língua	2	Anual
PSC 01	Psicolinguística	2	Anual
CR 01	Criolística	4	Anual
ODC 01	Organização e Desenvolvimento Curricular	2	Anual
DLS 01	Didática e prática letiva (Português língua não materna)	4	Anual
-	Total de horas letivas	24	

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR



4º ANO

	DESIGNAÇÃO DA DISCIPLINA	H/S	DURAÇÃO
LU 01	Literatura Universal	4	Anual
TCM 01	Técnicas de composição e monografia	4	Anual
DLS 02	Didática e prática letiva (Português Língua não materna)	4	Anual
-	Total de horas letivas	12	

Bissau, agosto de 2019.

O Departamento.

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR
QUADRO GERAL DE PRECEDÊNCIAS



ANO LETIVO 2019/2020.

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
LP 01 LÍNGUA PORTUGUESA I	LP 02 - LÍNGUA PORTUGUESA II	LP 03 - LÍNGUA PORTUGUESA III	TCM 01 - TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO E MONOGRAFIA
		DPL 01 - DIDÁTICA E PR. LETIVA	DPL 02 - PR. LETIVA
EL 01 - INTROD. AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	EL 02 - LINGÜÍSTICA I	EL 03 - LINGÜÍSTICA II	
	LL 01 - LEXIC. E LEXICOGRAFIA	HLP 01 - HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	
ET 01 - INTROD. AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	LCP 01 - LITERAT. E CULTURA PORTUGUESA	TL 01 - TEORIA DA LITERATURA	UL 01 - LITERATURA UNIVERSAL
	LCB01 - LITERAT. ECULTURA BRASILEIRA		

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR
QUADRO GERAL DE PRECEDÊNCIAS



LCA 01 - LIT. CULT. AFRICANAS LÍNG. PORTUGUESA I	LCA 02 - LIT. CULT. AFRICANAS LÍNG. PORTUGUESA II		
CLG 01 - LITERATURA CULT. LÍNGUAS GUINEENSES		CRG 01-CR. E GR. COMPARADA	
LT 02 - LATIM			
IF 01 - INFORMÁTICA I	IF 02 - INFORMÁTICA II		
LE 01 - LÍNGUA ESTRANGEIRA (Inglês)		ODC01 - ORG.DES. CURRICULAR	
MTC 01 - MET. E TEC. DE COM. E INVESTIGAÇÃO		MTC 02 - MET. E TEC. DE COMUNICAÇÃO INVESTIGAÇÃO	
		PS 01 - PSICOLINGÜÍSTICA	

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR
QUADRO GERAL DE PRECEDÊNCIAS



REGIME DE APROVAÇÕES

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
	. Quem fez todas as cadeiras do 1º ano, ou . Quem deixou uma ou duas cadeiras do 1º ano.	. Quem fez todas as cadeiras do 2º ano, ou . Quem deixou uma ou duas cadeiras do 2º ano. . Quem deixou uma ou duas cadeiras tem direito a prestação de prova de recurso no mês de Setembro.	. Quem fez todas as cadeiras do 3º ano, ou . Quem deixou uma ou duas cadeiras do 3º ano. . Quem deixou uma cadeira tem direito a prestação de prova especial no mês de Setembro.

REGIME DE IMPEDIMENTO

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
		NÃO PODE INSCREVER-SE NO 3º ANO QUEM TIVER UMA CADEIRA DO 1º ANO POR FAZER.	NÃO PODE INSCREVER-SE NO 4º ANO QUEM TIVER UMA CADEIRA DO 2º ANO POR FAZER.
			A apresentação da monografia é condição sine qua non para a conclusão da Licenciatura.

ESE UNIDADE TCHICO-TÉ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO CURRICULAR
QUADRO GERAL DE PRECEDÊNCIAS



OBS: O agrupamento linguístico é apresentado pelo seguinte:

- . Linguística I – Fonética e Fonologia
- . Linguística II – Sintaxe e Semântica.
- . Lexicologia e Lexicografia
- . História da Língua.

Bissau, agosto de 2019
O Departamento,

ANEXO 3: ESTATUTOS, NATUREZA E FUNÇÕES DO INDE

SUPLEMENTO AO BOLETIM OFICIAL DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU Nº 30	
PARTE I CONSELHO DE MINISTROS Decreto nº 1889 de 24 de Junho	INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INDE ESTATUTOS CAPÍTULO I Natureza e Funções ARTIGO 1º O INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, cuja abreviatura é INDE, é uma instituição especializada do Ministério da Educação com autonomia administrativa, financeira e patrimonial. ARTIGO 2º São atribuições do INDE: a) Contribuir na execução da política educativa aprovada pelo Governo; b) Organizar, conduzir e divulgar estudos e pesquisas com interesse para o melhoramento do sistema de ensino; c) Elaborar e produzir currículos, programas e meios didáticos; d) Coordenar, apoiar e avaliar a formação e a superação do pessoal; e) Centralizar e analisar a documentação existente nestas áreas; f) Preparar os estabelecimentos de ensino a serem utilizados como centros experimentais e garantir o acompanhamento das experimentações ali realizadas; g) Participar em qualquer definição relativa aos estatutos do pessoal docente. ARTIGO 3º O INDE exercerá as suas funções em estreita colaboração com os restantes órgãos do Ministério da Educação, bem como prestará apoio a outras instituições desde que solicitado e segundo as suas disponibilidades, em acções de formação. CAPÍTULO II Receitas e despesas ARTIGO 4º Constituem receitas do INDE: a) As dotações que lhe sejam especialmente atribuídas no Orçamento Geral do Estado; b) Os juros de disponibilidades próprias; c) O produto da venda de publicações e as remunerações por serviços prestados a outras instituições;
<p>1. Tendo em conta a importância vital da educação na formação dos cidadãos do nosso país e da sua melhoria à luz dos ideais do nosso Partido, o PAIGC;</p> <p>2. Considerando a necessidade de adoptar o país de um organismo público que realize estudos e proponha elementos de política educativa, que elabore programas e meios para todas as etapas do ensino, e que organize e coordene acções para formação e aperfeiçoamento de todo o pessoal afecto à educação;</p> <p>O Governo decreta, nos termos da alínea c) do nº 1 do artigo 72º da Constituição, o seguinte:</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 1º</p> <p>É criado um Instituto público designado por Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), regido pelos estatutos em anexo e que integram este Decreto.</p> <p>O INDE é uma pessoa colectiva do direito público com autonomia administrativa, financeira e patrimonial.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 2º</p> <p>O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação está sob a tutela do Ministério da Educação.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 3º</p> <p>O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação tem a sua sede nas instalações construídas para o efeito no bairro da Missra, podendo ter dependências em outras locais.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 4º</p> <p>Cabe ao Ministério das Finanças a adopção das medidas necessárias à execução do presente Decreto.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 5º</p> <p>Este Decreto entra em vigor no dia da sua publicação.</p> <p>Aprovado em Conselho de Ministros de 7 de Junho de 1989.- O Ministro da Educação, Manuel Ramôel Barcelos.</p> <p style="text-align: center;">Publique-se.</p> <p>O Presidente do Conselho de Estado, General João Bernardo Vieira.</p>	

LEI Nº 10.173 DE 1953	
<p>d) As contribuições da ajuda externa;</p> <p>e) Quaisquer outros proventos ou rendimentos que lhe sejam atribuídas por lei.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 5º</p> <p>Constituem despesas do INDE todas as que resultem do normal exercício das suas funções.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 6º</p> <p>1. O INDE submeterá anualmente à aprovação do Ministro da Educação os projectos dos planos da sua actividade e do seu orçamento.</p> <p>2. O INDE prestará anualmente contas da execução dos planos e do orçamento aprovados, ao Ministro da Educação.</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO III Órgãos</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 7º</p> <p>São órgãos superiores e de consulta do INDE:</p> <p>a) O Director-Geral b) O Conselho Directivo c) O Conselho Científico</p> <p style="text-align: center;">SECÇÃO I Director-Geral</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 8º</p> <p>O INDE é dirigido por um Director-Geral nomeado pelo Conselho de Ministros, sob proposta do Ministro da Educação.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 9º</p> <p>O Director-Geral é presidente do Conselho Directivo.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 10º</p> <p>Compete ao Director-Geral:</p> <p>a) Dirigir todos os serviços do INDE e assegurar a boa execução das medidas necessárias à prossecução dos seus fins;</p> <p>b) Aplicar as directrizes emanadas superiormente;</p> <p>c) Convocar e presidir as reuniões do Conselho Directivo e do Conselho Científico;</p> <p>d) Representar o INDE em matéria da sua competência;</p>	<p>e) Exercer as funções que lhe conferem as disposições legais e regulamentares.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 11º</p> <p>Sempre que se verifique a ausência e impedimento prolongado, as funções do Director-Geral serão assumidas por um dos Directores de Divisão mediante proposta daquela e aprovada pelo Ministro da Educação.</p> <p style="text-align: center;">SECÇÃO I Conselho Directivo</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 12º</p> <p>O Conselho Directivo assessoria o Director-Geral na direcção e gestão do INDE.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 13º</p> <p>O Conselho Directivo é constituído pelo Director-Geral e pelas Directores de Divisão. Podendo dele fazer parte outros membros designados pelo Director-Geral.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 14º</p> <p>1. Compete ao Conselho Directivo:</p> <p>a) Elaborar e submeter à apreciação do Ministro da Educação até 15 de Novembro de cada ano, os projectos do orçamento e do plano de actividades do INDE;</p> <p>b) Elaborar e submeter à apreciação do Ministro da Educação até 31 de Março de cada ano, o relatório anual das actividades do INDE e a respectiva conta de gerência;</p> <p>c) Preparar ao Ministro da Educação, a admissão, a exoneração e a demissão do pessoal do INDE;</p> <p>d) Elaborar e submeter à aprovação do Ministro da Educação, o Regulamento Interno necessário à organização e ao funcionamento dos serviços do INDE;</p> <p>e) Supervisar e avaliar permanentemente o cumprimento do plano de trabalho do INDE;</p> <p>f) Analisar, apreciar e aprovar documentos produzidos pelo INDE;</p> <p>g) Preparar as reuniões do Conselho Científico;</p> <p>h) Coordenar e avaliar as actividades de assistência técnica externa.</p> <p>2. O Conselho Directivo reúne-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que for convocado pelo presidente por iniciativa própria ou a pedido da maioria dos seus membros.</p>

ANEXO 4: PLANO DE AULAS DE PROF. NTONY

OBJECTIVOS E RESULTADOS DAS APRENDIZAGENS

Compreensão/ expressão oral

- utilizar estratégias de escuta adequadas;
- captar as ideias essenciais e as intenções de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização:
 - reconhecer as ideias expressas;
 - estabelecer relações lógicas;
 - realizar deduções e inferências.
- produzir textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização:
 - realizar operações de planificação;
 - cumprir as propriedades da textualidade;
 - adequar o discurso à finalidade e à situação de comunicação;
 - expressar ideias, opiniões, vivências e factos, de forma fluente, estruturada e fundamentada.
- participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a atividade escolar (debates, trabalhos de grupo, exposições orais,...), respeitando as normas que a regem.

Expressão escrita

- produzir textos de várias tipologias:
 - realizar operações de planificação;
 - cumprir as propriedades da textualidade (continuidade, progressão, coesão e coerência);
 - redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva;
 - expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada;
 - realizar operações de revisão;
 - participar ativamente e de forma empenhada nas actividades da oficina de escrita.

Leitura

- utilizar estratégias de leitura diversificadas;
- captar o sentido e interpretar textos escritos:

- reconhecer as ideias expressas;
 - estabelecer relações lógicas;
 - realizar deduções e inferências;
 - analisar aspetos específicos dos diferentes tipos de texto.
- interpretar relações entre a linguagem verbal e códigos não verbais;
 - manifestar preferências na seleção de leituras e expressar as suas opiniões e gostos sobre os textos lidos;
 - respeitar as regras estabelecidas no contrato de leitura;
 - utilizar diferentes recursos e fontes de informação para dar resposta a necessidades concretas de informação e de aprendizagem.

Funcionamento da Língua

- identificar marcas linguísticas de distintos usos de língua mediante a observação direta e a comparação de diversas produções;
- refletir sobre as regras de funcionamento de língua, identificando os elementos formais básicos nos planos fónico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático;
- utilizar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções.

UNIDADES

- O texto narrativo de ficção – o conto de autor
 - A sequência narrativa
 - A narração
 - Categorias da narrativa: o espaço, o tempo, a personagem, a ação
 - Articulação das sequências narrativas: encaixe; alternância e encadeamento
 - Narrador e narratário
- O texto narrativo factual
 - Narrativa jornalística: notícia, reportagem e crónica literária

O texto descritivo

- A sequência descritiva
- A descrição

- O texto instrucional ou diretivo
 - A sequência instrucional ou diretiva

- O texto argumentativo
 - Estrutura; estratégias de argumentação e persuasão.
 - A reclamação/ protesto
 - O debate

- O texto de opinião
 - Texto de apreciação crítica: estrutura; características; expressão de pontos de vista e juízos de valor

- O texto informativo-expositivo

Funcionamento da língua

Fonologia

- **Nível prosódico**
 - Entoação: declarativa; interrogativa; exclamativa; persuasiva.
 - Características acústicas: tom, duração e intensidade.
 - Pausa: pausa preenchida e pausa silenciosa.

Ortografia – convenções e regras para a representação gráfica

- Principais regras de acentuação gráfica
- Regras práticas de ortografia

Sintaxe

- **Funções sintáticas**
 - Funções sintáticas a nível da frase
 - Funções sintáticas internas a grupos nominais
 - Funções sintáticas internas ao grupo adjetival
 - Funções internas ao grupo adverbial

Classes e subclasses de palavras

Morfologia e lexicologia

- Criação, renovação e enriquecimento do léxico

Semântica

- Valor temporal
- Valor modal
- Valor aspetual

O texto

- Texto narrativo
- Texto descritivo
- Texto instrucional
- Texto de opinião
- Texto argumentativo
- Coerência e coesão textual
- Progressão temática
-

ANEXO 5: QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

1-Qual é o seu nível de formação nos estudos linguísticos e quantos anos de experiência profissional tem no ensino da língua portuguesa?

2-No seu entender, o que o Estado, escolas e professores, em particular, da língua portuguesa, devem fazer para melhorar o baixo rendimento/aproveitamento dos alunos no ensino básico?

3-Com que perspectiva do ensino ou, de que forma você orienta, teórica e metodologicamente, os seus alunos para que possam, futuramente, ensinar no contexto multilíngue guineense?

4-Os materiais didáticos que usam na formação dos futuros professores da língua portuguesa, são seleccionados para todos ou cada um é livre e responsável por escolher os seus?

5-Como formador de futuros professores da língua portuguesa, na sua visão, ou de acordo com o seu conhecimento científico e a experiência profissional, o que é necessário para que ocorra a mudança no ensino da língua portuguesa no país?

6-De modo geral, como você vê e explica a participação ou acompanhamento do Estado guineense, através do Ministério da Educação Nacional, na formação e na busca de melhor qualidade para o sistema educativo guineense?

ANEXO 6: QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO DIRETOR DA FORMAÇÃO NO INDE

1-Muitas vezes, consideramos como um dos fracassos dos alunos no ensino básico a falta ou a inadequação dos conteúdos de materiais didáticos à realidade guineense. Gostaria que falasse um pouco sobre critério para a elaboração desses matérias.

2-Como sendo responsável máximo pela educação no país, o Ministério da Educação Nacional, gostaríamos de saber da sua colaboração com INDE na questão do apoio financeiro e material para a realização dos vossos planos do trabalho.

3-A proposta para elaboração dos matérias didáticos, é feita a partir da pesquisa do campo que o INDE faz ou é o Ministério da Educação que dá orientações, com base na necessidade que o país tem na área da educação?

4-O que podemos esperar do INDE daqui para frente em termo das propostas inovadores na questão dos matérias didáticos, assim como dos planos curriculares?