



DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

IMELSON NTCHALA CÁ

**ABORDAGENS DE ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA NO CONTEXTO  
GUINEENSE DE ENSINO MÉDIO E SUPERIOR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Brasília/DF

2019



**Universidade de Brasília**

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

IMELSON NTCHALA CÁ

**ABORDAGENS DE ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA NO CONTEXTO  
GUINEENSE DE ENSINO MÉDIO E SUPERIOR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Brasília/DF

2019

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS - IL DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS**  
**ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**ABORDAGENS DE ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA NO CONTEXTO**  
**GUINEENSE DE ENSINO MÉDIO E SUPERIOR**

**IMELSON NTCHALA CÁ**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

APROVADA POR:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (PGLA-UNB) (Presidente da Banca)

---

---

---

Brasília/DF

2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico de modo especial ao meu pai, Ntchala Cá (in memoriam). Igualmente dedico a minha mãe Otinta Nanque. Estendo minha dedicatória a minha irmã falecida Nanda Nanque.

## AGRADECIMENTOS

No meu caminhar acadêmico, aqui no Brasil, encontrei pessoas maravilhosas e recebi delas amparo. Essas pessoas edificaram pontes e caminhos para que neles eu pudesse/possa andar em busca das minhas realizações pessoais. Ciente disso, agradeço por cada ajuda prestada.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, saúde e força.

Aos meus pais, Ntchala Cá e Otinta Nanque, sou consciente que jamais posso vos retribuir por tudo que fizeram, fazem e, com certeza, continuarão fazendo por mim. Infelizmente, o papai já não está no nosso meio, mas sei que ele está olhando para mim e “já não sou eu que vivo e falo, mas é você que está em mim”, pai. Sou e serei penhorado pelos conselhos, educação e pelos mais valiosos ensinamentos que levarei por toda minha vida. Pela confiança e amor incondicional, agradeço.

Agradeço a todos os meus familiares e em especial a minha irmã falecida, Nanda Nanque. Agradeço pelos ensinamentos, embora tenha vivido pouco tempo comigo, mas o valor não está na duração das coisas e sim na intensidade com que são vividas. Reaqueço por ela meus profundos e saudosos sentimentos fraternos, onde quer que esteja.

Ao Casimiro, agradeço pela confiança, toda ajuda prestada. Você foi, é e sempre será a mais valiosa contribuição à minha formação. Agradeço Matcho Nanque, Perdígão Nanque, Armando Ntchala Cá (Dada), Ernesto Ntchala Cá e Ricardo Aguielo Aquixinco Gomes Cá. Aos meus sobrinhos e primos, Danilson Soares, Elizabete Semedo, Ntai Semedo, Carlota Semedo, Sami Có.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, agradeço pela parceria, por cada palavra e pelas sábias correções e ensinamentos. Tê-lo como orientador e aprender consigo foram as melhores coisas que me acontecerem na UnB. A todos os professores de PGLA, mas permitam-me destacar a Profa. Dra. Gladys de Quevedo, que ademais de ótima professora, uma pessoa muito humana, um exemplo a seguir na vida profissional.

Não posso, de maneira nenhuma, esquecer de agradecer as duas mães que ganhei em Brasília, nos meus momentos mais difíceis, as senhoras Simone e Neide, duas pessoas incríveis.

Também não posso esquecer-me dos professores da minha antiga casa, a Unilab, agradeço a todos, em especial, Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio, Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho e a Profa. Dra. Camila Peixoto.

Agradeço à Universidade de Brasília, de modo especial ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB) e à CAPES pelo estratégico apoio financeiro e valiosa oportunidade de conhecimentos críticos para a educação formal do meu país.

A todos os meus colegas de turma, meus agradecimentos sinceros pelas tantas ocasiões de aprendizagem e surpresas. Foi valioso estar com vocês e aprender horizontalmente, como se deve, também, na pós-graduação.

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

## RESUMO

A Guiné-Bissau é uma pequena e jovem nação da costa meridional africana, múltipla e grande em suas etnias e de língua oficial portuguesa. O país apresenta o contexto de multilinguismo e a língua portuguesa que lhe serve de correia comunicacional oficial, via de regra não se constitui como língua materna dos falantes guineenses. O Português Língua Segunda, todavia, é ensinado na escola. Neste trabalho, objetivamos investigar qual é e como se constitui a abordagem vigente no ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau num *corpus* de observação a cinco professores em suas aulas e ambientes de ensino regular no país, sendo dois deles universidades, num corte sincrônico da atualidade em cada uma delas. Como aporte teórico, para discussão do estratégico conceito de abordagem, consideramos, dentre outros, Antony (1963), Almeida Filho (1993; 2018) e, para discussão a respeito do ensino de línguas, consideramos, dentre outros, Krashen (1982), Almeida Filho (2013), Paiva (2014), Antunes (2003), Mendes (2011) e Alves (2012). Para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos, foi adotada, como procedimento metodológico, a pesquisa aplicada qualitativa de cunho etnográfico, centrada num estudo de caso. O *corpus* obtido na investigação foi constituído pela observação de dez (10) aulas em duas universidades e três escolas do ensino médio em Guiné-Bissau, além de registros de entrevistas e da análise do material didático de língua portuguesa empregado nas aulas observadas. Os resultados apontaram uma abordagem gramatical predominante, praticada no ensino de Língua portuguesa nos contextos visitados na Guiné-Bissau na atualidade e que essa abordagem não atende à necessidade dos guineenses e da vida pública do país.

**Palavras-chave:** Ensino da língua portuguesa em contextos africanos; Abordagens de ensinar PSL na Guiné-Bissau; Português Língua Segunda na escola africana meridional; Pesquisa de observação da sala de aula de português língua segunda.

## ABSTRACT

Guinea-Bissau is a small and young nation off the coast of Western Africa with Portuguese as its official language. The country exhibits a clear case of multilingualism, in which the Portuguese language is not the mother tongue of the vast majority of Guinean speakers, nevertheless it is taught in the school. Besides, a Guinean Creole is overtly used for daily life while Portuguese is reserved for schooling and some other political matters. In this research I have aimed at investigating the nature of the formal teaching of the official language in Guinea Bissau today. The study seeks to characterize the *approach* or philosophy of teaching that drives the teachers' work in five high schools and tertiary level classrooms: 3 university and 2 secondary contexts. As a theoretical background, the concept of approach analysis was used, based, among others, on Antony (1963), Almeida Filho (1993, 2018) and, for discussing the basis for language teaching and acquisition I considered Krashen (1982), Almeida Filho (2013), Paiva (2014), Antunes (2003), Mendes (2011) and Alves (2012). In order to answer the research questions and to reach the objectives, methodological procedures for a case study were adopted in an applied qualitative research of an ethnographic nature. The corpus used in the investigation consisted of observing two classes in a sequence in two universities and three high schools in Guinea-Bissau, as well as interviews and analysis of the didactic material for teaching the Portuguese language in the observed classes. The results point out that a grammatical approach is predominantly in operation among teachers in the five different contexts visited where Portuguese language was taught in Guinea Bissau today and that approach does not meet the basic needs of Guineans.

**Keywords:** Portuguese language teaching in African contexts; Teaching Approach in the Teaching of Portuguese as a Second Language in Guinea Bissau; PSL in African Meridional Schools; Classroom observation research in Portuguese as a Second Language in Africa.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Mapa de Guiné-Bissau

Figura 2- Sobre a abordagem de ensino de Línguas

Figura 3- Competência Comunicativa

Figura 4- Representação do modelo de OGEL e os seus elementos constituintes

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Línguas faladas pelos informantes/guineenses

Gráfico 2 - Primeira Língua dos guineenses

Gráfico 3 - Locais de aprendizagem do português pelos guineenses

Gráfico 4 - Língua de comunicação em família

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Sétima aula observada, correspondente à 2ª aula destinada para os alunos do 11º ano de escolaridade.

Tabela 2 - Oitava aula observada, correspondente à 2ª aula para os alunos do 10º ano de escolaridade.

Tabela 3 - Nona aula observada, correspondente à 2ª aula para os alunos do 1º ano do curso de Direito.

Tabela 4 - Décima aula observada, correspondente à 2ª aula para os alunos do 2º ano do curso de sociologia.

Tabela 5 - Perfil acadêmico dos professores observados.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

PL2 - Português como segunda Língua

PLS - Português Língua Segunda

LP - Língua Portuguesa

LA - Linguística Aplicada

AAL – Área Aplicada da Linguagem

AC - Abordagem Comunicativa

AG - Abordagem Gramatical

OGEL - Operação Geral do Ensino de Línguas

OGF - Operação Geral da Formação

LD- Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Contextualização da Guiné-Bissau.....	16
1.1.1 A situação sociogeográfica da Guiné-Bissau.....	16
1.1.2 Guiné-Bissau e a Língua Portuguesa.....	18
1.1.3 Prestígio/relevo da língua portuguesa no solo guineense.....	20
1.1.4 Peculiaridades e constituição do perfil linguístico e social dos guineenses.....	23
1.1.5 O sistema educativo Guineense e suas limitações.....	27
1.2 Contextualização da Pesquisa.....	30
1.2.1 Justificativa da pesquisa.....	30
1.2.2 Definição dos objetivos da pesquisa.....	34
1.2.3 Perguntas da pesquisa.....	36
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>38</b>
2.1 Discutindo o Conceito de Abordagem.....	38
2.2 Abordagem Comunicativa (AC).....	41
2.3 Abordagem Gramatical (AG).....	46
2.4 Competência Comunicativa (CC).....	48
2.5 Operação Global de Ensino de Línguas – OGEL.....	50
2.6 Alguns princípios de sala de aulas de Ensino de Línguas.....	53
2.7 As competências de ensinar línguas.....	58
2.8 Papel do aprendiz no processo de aprendizagem de línguas.....	61
2.9 As características do material didático para o ensino de Línguas.....	63
2.10 Alguns pressupostos teóricos sobre como Ensinar as Línguas.....	65
<b>CAPÍTULO 3 – DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>68</b>
3.1 Procedimentos metodológicos.....	68
3.2. Natureza da pesquisa.....	68
3.3. Métodos de coleta de dados.....	72
3.4. Instrumentos usados para coleta dos dados.....	74
3.5. Sobre análise dos registros coletados no campo .....	74

<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>75</b>
4.1. Descrição e análise das aulas observadas.....	75
4.1.1 A1 - Processo de formação de palavras.....	76
4.1.2 A2 - Adjetivos e sua variação.....	82
4.1.3 A3 - Os elementos da oração.....	85
4.1.4 A4 - Formação do feminino.....	89
4.1.5 A5 - Evolução semântica e fonética de LP.....	93
4.1.6 A6 - Emprego de letras maiúsculas.....	96
4.1.7 A7 - Sequência narrativa.....	99
4.1.8 A8 - Texto literário e não literário.....	99
4.1.9 A9 - Formação do plural.....	100
4.1.10 A10 - Tipologia Textual e suas características.....	101
4.2 Princípios teóricos relevantes no processo de ensino de Línguas.....	103
4.3 Sobre o material utilizado no ensino de LP em Guiné-Bissau.....	106
4.4 As narrativas das entrevistas com alunos sobre o ensino e aprendizagem de LP em Guiné-Bissau.....	108
4.4.1 Relatos dos professores sobre o ensinar e o aprender de LP em Guiné-Bissau.....	114
4.5 Abordagens do ensinar e aprender LP na Guiné-Bissau: como reconhecê-las?.....	120
4.6 A abordagem adotada no ensino de LP em Guiné-Bissau se adequa à realidade e a necessidades dos guineenses?.....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau, jovem nação da costa meridional africana, país de língua oficial portuguesa (PALOP), possui dimensões modestas, mas é constituída por grande diversidade étnica e se educa na escola em português. Esse cenário de escolarização em português no mundo lusófono é distinto do que ocorre em Portugal e no Brasil e esta pesquisa também mostra como isso se dá. Na Guiné das muitas etnias, cada grupo está localizado em zona geográfica razoavelmente específica e demarcada pelo longo percurso da sua história e influenciada por guerras que determinaram, em certos momentos, fugas para áreas tidas como mais seguras e protegidas.

De acordo com Semedo (2011), somam-se mais de vinte etnias na Guiné-Bissau. Algumas delas estão catalogadas como “beirando a extinção”, mas cada uma possui sua língua própria que exerce papel orgânico nessas sociedades. Essas línguas étnicas (guineenses) assumem grande protagonismo no convívio e na comunicação do dia a dia nas famílias e na sociedade em geral. Couto e Embaló (2010) também confirmam que, na atual República da Guiné-Bissau, existem por volta de 20 línguas faladas. Às línguas nativas se soma ou se sobrepõe o (idioma) guineense ou o Crioulo da Guiné-Bissau, utilizado em larga escala e transversalmente no leque de línguas nacionais. O Crioulo de Bissau é tido como língua de união entre as tantas etnias do país, língua de convívio e integração entre os múltiplos grupos étnicos, uma verdadeira língua nacional, utilizada hoje por cerca de 80% da população (COUTO E EMBALÓ, 2010).

O português de extração europeia sobrepõe-se a ambas categorias até aqui registradas (as línguas nacionais e o Crioulo) sendo ademais a língua oficial do país. A herança lusa, no entanto, é muito menos falada comparativamente, já que a estimativa oficial é a de que apenas 13% da população o emprega no cotidiano da vida nacional. Entretanto, os líderes dos partidos provenientes da luta pela libertação nacional dos países africanos acolheram uma decisão política conjunta pela língua portuguesa, fazendo dela uma língua das instituições oficiais e da instrução escolar, ainda que os portugueses já

tivessem se retirado do território guineense também por decisão das forças independentistas.

No seio dessa situação, o português acabou por se apresentar como o veículo de uma inserção maior no mundo ocidental em franco progresso econômico, a língua dos meios de comunicação ampla, a língua em que são redigidos os documentos oficiais, a língua jurídica das grandes decisões nacionais e tratados internacionais. Há ainda outras línguas minoritariamente correntes no país, verdadeiras línguas francas na África meridional como o Wolof, o Francês e o Inglês, resultantes de fortes relações entre os guineenses e os povos vizinhos do Senegal, da Guiné-Conacri, Gambia, entre outros.

## **1.1 Contextualização da Guiné-Bissau**

Aqui trazemos algumas informações, no sentido de situar o leitor sobre a realidade e as particularidades da República de Guiné-Bissau. Achamos por bem, trazer uma breve contextualização sobre o país, visto que, além da distância em relação ao Brasil, ambos os países de comunicação portuguesa apresentam realidades também discrepantes, em várias perspectivas.

### **1.1.1 A situação sociogeográfica da Guiné-Bissau**

A Guiné-Bissau é um país africano situado na costa ocidental africana, entre o Senegal e a Guiné Conacri, banhado pelo Oceano Atlântico. O país é constituído por uma zona insular, o arquipélago de Bijagós, que por sua vez é constituído por cerca de noventa ilhas, das quais 17 habitadas. A extensão total do território é de 36.125 Km (AUGEL, 2007, p.46). Administrativamente, divide-se o país em oito regiões, nomeadamente Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara e Tombali e Setor Autónomo de Bissau. Essas regiões são divididas em 36 setores, que, por sua vez, são divididas nas suas bases ainda menores, chamadas de seções, e essas divisões são ramificadas em tabancas ou aldeias.

A taxa de alfabetização de todo o país é de cerca de 40%, sendo que o abandono escolar é imensamente elevado por motivos econômicos (filhos empregados no cultivo e colheitas, por ex.), sociais (baixo nível econômica, falta de recursos, escolas fechadas por intempéries) e culturais (alta taxa das meninas que não frequentam a escola) conforme

apontam Benzinho e Rosa (2015, p.16). Para melhor visualização, apresentamos em seguida o mapa de localização da Guiné-Bissau.

**Figura: 1-** Mapa da Guiné-Bissau



De acordo com dados do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, o número da população guineense em 2017 era de 1.922.771 e em conformidade com os dados do INE-GB (Instituto Nacional de Estatística – INE-GB), a população culturalmente diversa da Guiné vive, na sua maioria, da agricultura e professa religiões locais.

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

### 1.1.2 Guiné-Bissau e a Língua Portuguesa

Apresentamos, nesta seção, o percurso histórico que mostra como se deu a relação da língua portuguesa com os habitantes da região que veio a se consolidar como República da Guiné-Bissau.

De acordo com Basso (2014, p.137), em 1415, quando se deu a conquista de Ceuta, localizada no norte da África, teve início o processo que levaria a língua portuguesa a muitos territórios como o Brasil, do outro lado do Atlântico, e demais regiões da costa da África, da Índia e de alguns territórios asiáticos. Nos anos que antecedem 1500, vários territórios na Costa africana já teriam sido visitados no além-mar, como as Ilhas de Cabo-Verde, a Terra de Santa Cruz na América do Sul (depois nomeada Brasil) pelos portugueses.

Conforme apontam Benzinho e Rosa (2015, p.12), a chegada dos portugueses em solo guineense aconteceu entre os anos 1445 e 1447 e seria nesse período, que a língua portuguesa teria desembarcado na região levada pelo colonizador durante o movimento expansionista. O campo linguístico da língua portuguesa foi se ampliando à medida que os portugueses, colonizadores, foram conquistando o território guineense.

Em 1884-85, na Alemanha, realizou-se a Conferência de Berlim entre as potências europeias para partilha da África. Dessa conferência, os portugueses apressaram-se a efetivar o povoamento da Guiné-Bissau. Durante todo o processo de colonização, a relação entre o povo guineense e os portugueses, colonizadores, foi conflituosa, marcada por intensa violência. A população guineense foi, então, obrigada ao trabalho forçado, as infraestruturas pouco foram desenvolvidas e foi dada preferência para a nomeação de caboverdianos como funcionários. Face a essa situação, em 1936, dá-se a última grande revolta, que ficou conhecida como a revolta dos Bijagós de Canhabaque (BENZINHO; ROSA, 2015).

Portugal, em 1951, pressionado pela comunidade internacional para uma descolonização imediata do território guineense, fez dos líderes portugueses mentores do processo de colonização, substituindo o estatuto de Colônia da Guiné Portuguesa pelo de Província Ultramarina. Desde então, intensificou-se a organização, resistência guineense e a luta pela autodeterminação. Um dos marcos históricos da Resistência e autodeterminação

do povo guineense para obtenção da independência, ainda que Portugal não o quisesse, foi a fundação do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), em 19 de setembro de 1956 sob o comando de Amílcar Cabral, Luís Cabral, Aristides Pereira e Júlio de Almeida.

Com a criação do PAIGC, o partido ainda tentou durante três anos negociar a independência guineense de maneira pacífica, mas não obteve êxito. Então, em 3 de agosto de 1959, o conhecido massacre do Pidjiguiti marcou o clímax, ponto mais alto da história cruel da colonização Portuguesa na atual República de Guiné-Bissau. Foi nesse dia que os trabalhadores do Porto de Bissau, estivadores e marinheiros, encontravam-se em greve, exigindo melhorias salariais, mas as forças portuguesas da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) interromperam a manifestação e mataram cerca de 50 pessoas, ferindo ainda outros 100 manifestantes. O dia 3 de agosto foi transformado num dos marcos da luta de libertação da Guiné e é atualmente um dos feriados mais importantes do país (BENZINHO; ROSA, 2015).

Os guineenses, inconformados com a situação, em 1963, apoiam o PAIGC para que inicie a luta armada de guerrilha de oposição ao regime colonial. A luta sangrenta durou 11 anos. Em 24 de setembro de 1973, o PAIGC declara, em Boé, a independência unilateral da Guiné-Bissau, tornando-se a primeira das ex-colônias portuguesas em África a declarar-se independente. Portugal só reconheceu oficialmente a independência da República da Guiné-Bissau quando da deliberação da Assembleia Geral das Nações Unidas, a 17 de setembro de 1974 (BENZINHO; ROSA, 2015).

Basso (2014, p.139) aponta que a expansão e a invasão de Portugal à Guiné-Bissau é o marco da relação da Guiné-Bissau com a língua portuguesa, desde o momento em que Portugal começou as suas aventuras pelas ditas grandes navegações de descoberta. O autor acrescenta, ainda, que o movimento expansionista permitiu aos portugueses manter contato com realidades diversificadas no âmbito cultural e linguístico. Os portugueses, ao chegarem a territórios como o da Guiné-Bissau encontraram o povo guineense com suas próprias culturas e línguas. As línguas nativas e crioulo (guineense<sup>1</sup>) da Guiné-Bissau persistem até

---

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

hoje e são faladas no cotidiano guineense, exercendo grande influência sobre a língua portuguesa, principalmente no âmbito lexical.

Os líderes dos partidos de libertação nacional dos países africanos deliberaram pela adoção da língua portuguesa, fazendo dela uma língua de instituição e instrução, ainda que os portugueses já tivessem se retirado do território guineense.

### **1.1.3 Prestígio/relevo da língua portuguesa no solo guineense**

Conforme já vimos, a língua portuguesa foi levada durante o período de expansão portuguesa para os países africanos de colonização portuguesa, dos quais a República da Guiné-Bissau faz parte. Dessa forma, a língua portuguesa e a Guiné-Bissau mantêm uma relação histórica que começou no período das grandes navegações.

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

Segundo Ferreira (1988, p.15), no período da descolonização, o diretor de colóquios/Letras, Jacinto do Prado Coelho, perguntava aos grandes líderes dos partidos de libertação nacional de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e aos demais cidadãos: *Qual o futuro do português como língua literária desses países?* A respeito da pergunta de Coelho, foram encontradas uma gama diversificada de respostas. Algumas dessas respostas eram de base do ponto de vista linguístico ou literário e outras do ponto de vista sociocultural. Nenhum desses interlocutores, porém, nutria descrença no futuro da língua portuguesa em África.

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

---

consequência, em que status se enquadraria a língua portuguesa, perante o contexto do multilinguismo observado nesses países.

Segundo Ferreira (1988, p.17), após a independência nacional, pela decisão dos líderes dos partidos da revolução de independência, respectivamente, o MPLA (Angola), a FRELIMO (Moçambique), o PAIGC (Guiné-Bissau) e o MLSTP (São Tomé e Príncipe), deu-se a oficialização do Português nesses países.

Após essa decisão, houve fortes debates, críticas e inquietações a respeito do assunto. Foram desenvolvidos debates internos e externos a respeito da oficialização do Português. Ainda na década de 1970, o crítico e sociolinguista italiano Guiuseppe Tavani escreveu um ensaio, denominado “Problemas da expressão linguístico-literária nos países africanos de independência recente”, no qual ele problematiza e coloca em causa a ideia e a pertinência, científica e ideológica, de atribuir à língua portuguesa status privilegiado diante das outras línguas locais.

Sobre a crítica do Tavani, há de se considerar e pensar nas realidades linguísticas em que se encontram esses países. No caso da Guiné-Bissau, as línguas locais estão vinculadas às etnias e as etnias são diferentes. Escolher a língua de uma etnia e torná-la língua oficial seria exaltar o povo dessa língua em detrimento dos outros tantos.

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

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

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

Essas palavras de Amílcar Cabral, o líder e herói de luta nacional pela independência, mostram o interesse e grande status que se confere à língua portuguesa na Guiné-Bissau desde muito tempo. Cabral via a língua portuguesa como virtude e um legado que os portugueses deixaram para a população guineense. A língua portuguesa é vista por

Cabral como uma riqueza a ser aproveitada. Essa postura de Amílcar Cabral deve ter contribuído de uma forma ou outra na atribuição do status de língua oficial ao português, embora não seja o único fator determinante para tal efeito.

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

A oficialização da língua portuguesa em Guiné-Bissau justifica-se pelo fato de que além de não poder escolher dentre as línguas locais qual iria assumir status de privilégio, para não impor uma etnia sobre as outras, Ferreira (1988) argumenta que outra situação relevante é a péssima condição econômica na qual o país se encontrava depois de luta armada.

Economicamente, o país não estava bem, então não havia condições básicas para criação e organização das estruturas das línguas locais, ou seja, mesmo que se escolhesse uma língua nacional, não havia condições mínimas para estruturação dessa mesma língua ao ponto de estar sólida e compatível para ser ensinada nas escolas, pois o Estado havia acabado de sair de uma drástica guerra. Faltariam textos, obras de apoio, gramáticas, dicionários, material didático, princípio de transcrição de léxicos de base, escolas apropriadas, professores e, de modo geral, condições mínimas e necessárias (Ferreira, 1988, p.26-27).

Soma-se a isso que, segundo Ferreira (1988, p.27), o português serviu de língua de uso dos dirigentes políticos e os responsáveis pela instrução e cultura a espalharam por todo território. Dessa forma, embora não fosse a língua mais usada, apresenta hoje o status da língua oficial da Guiné-Bissau.

De acordo com Peixoto e Carioca (2013, p.4), o português na Guiné-Bissau assume status de língua oficial (LO), servindo apenas como língua da diplomacia. Cruz, (2013, p.39) argumenta que o conceito de língua oficial não é nada mais que “um status que deriva

duma decisão política abraçada com a astúcia na preponderância da educação, sendo língua de sapiência e cultura”. Assim, a língua portuguesa é simplesmente uma língua de prestígio e proporciona o reconhecimento social associado à sua condição de língua do conhecimento e da cultura.

De acordo com Ferreira (1988, p.28-29), os cinco países, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tome e Príncipe desencadearam por essa altura um grande esforço pela escolaridade em língua portuguesa. Trata-se do ensino planejado do português, com planos plenamente elaborados e metas a alcançar numa rede escolar munida de muitos professores. A elaboração dos manuais começou a ser feita com o intuito de garantir um ensino de língua portuguesa que fosse sólido e eficaz. Porém, com todo o esforço dispendido pelos governos desses cinco países, as dificuldades e deficiências ainda persistem e são sentidas no cotidiano do ensino a língua portuguesa nas escolas.

No tópico a seguir discutimos a constituição do perfil social e linguístico do povo guineense.

#### **1.1.4 Peculiaridades e a constituição do perfil linguístico e social dos guineenses**

Afirmamos no tópico anterior que a Guiné-Bissau apresenta o contexto de multilinguismo (existência e a convivência de várias línguas em um país ou território). Nesse tópico, adentramos o assunto e trazemos a composição do perfil linguístico social dos Guineenses.

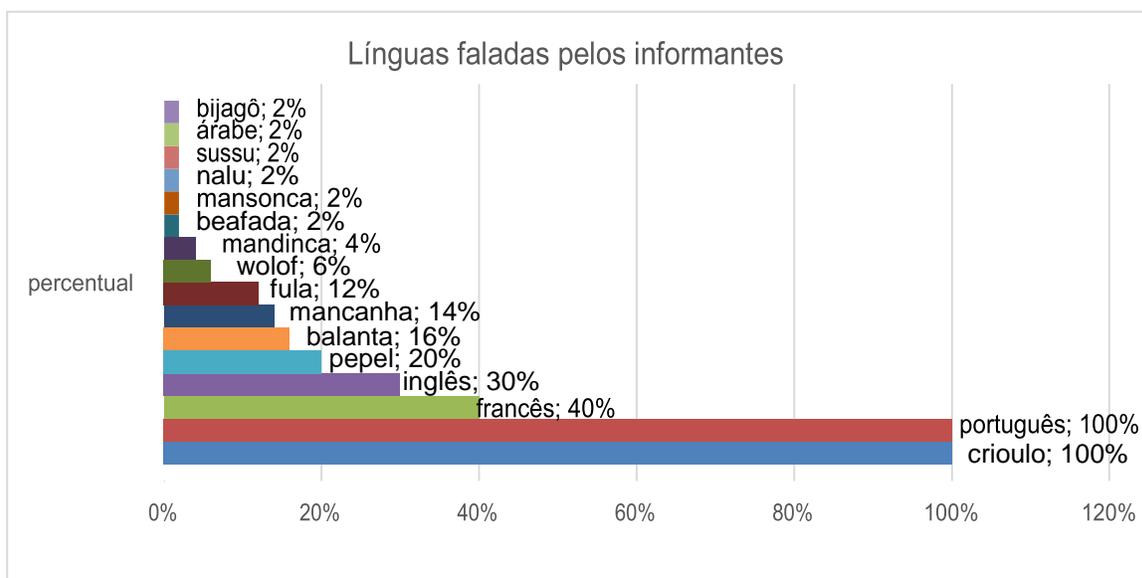
O uso do termo multilinguismo guineense justifica-se a partir dos postulados teóricos de Peixoto e Carioca (2013, p.4), quando as autoras nos asseguram que no território guineense existem e convivem por volta de 30 línguas e “*dialetos*”. Tal contexto de multilinguismo é o resultado da composição ou agregação de línguas nativas às outras línguas inseridas nesse contexto por migrações internas em busca de melhoria de condições econômicas e pela geografia do país (PEIXOTO e CARIOCA, 2013, p. 4).

Dessas 30 línguas existentes no solo guineense, 20 delas são faladas e muitas pertencem a famílias diferentes (Couto e Embaló 2010, p.28-29). Assim, o guineense é falado por 80%; a Fula por 16%; Balanta por 14%; Mandinga por 7%; Mandjaco por 5%; Pepel por 3%; Felupe 1%; Biafada 0,7%; Bijago 0,5%; Mancanha 0,3% e Nalu, 0,1%.

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

Os dados da pesquisa realizada por Ntchala Cá (2017), com 50 estudantes guineenses, comprovam o quadro do multilinguismo guineense, pois, segundo a referida pesquisa, verificou-se que coexistem e são faladas várias línguas no solo guineense, conforme indicado no gráfico a seguir:

**Gráfico 1**

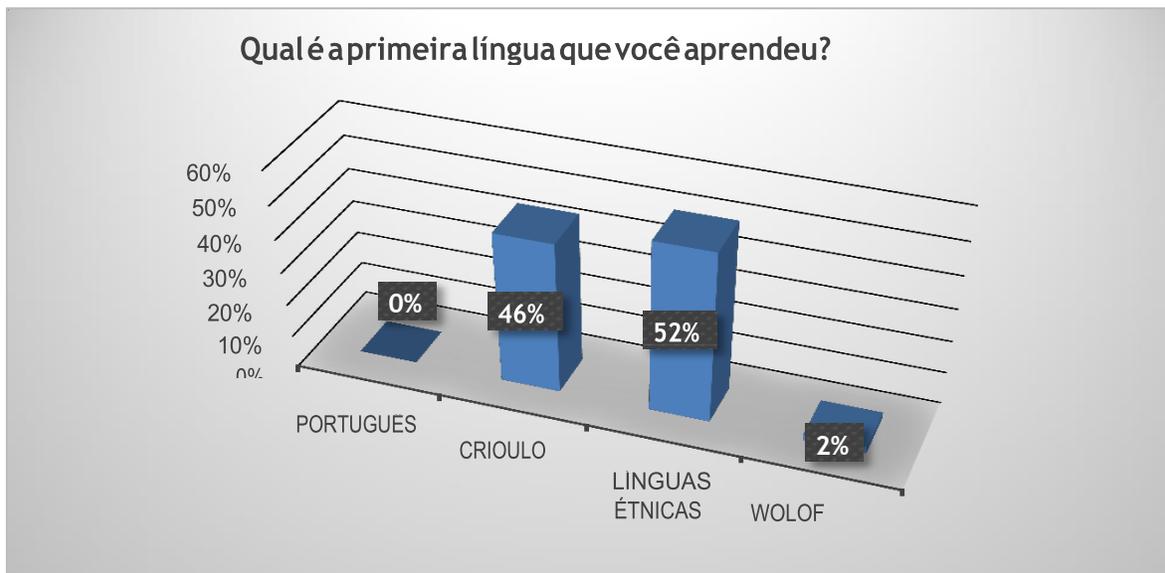


Fonte: Ntchala Cá, 2017.

Couto e Embaló (2010) argumentam que as línguas nativas e o Crioulo Guineense da Guiné-Bissau configuram-se como línguas maternas nacionais. O Português, nesse contexto, não constitui uma língua materna dos guineenses, mas, uma segunda língua, língua oficial aprendida na escola e, praticamente, não usada na vida diária dos cidadãos. Ainda não é comum casos de Português como L1 para os guineenses, mas no futuro isso pode ocorrer como já se registra em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

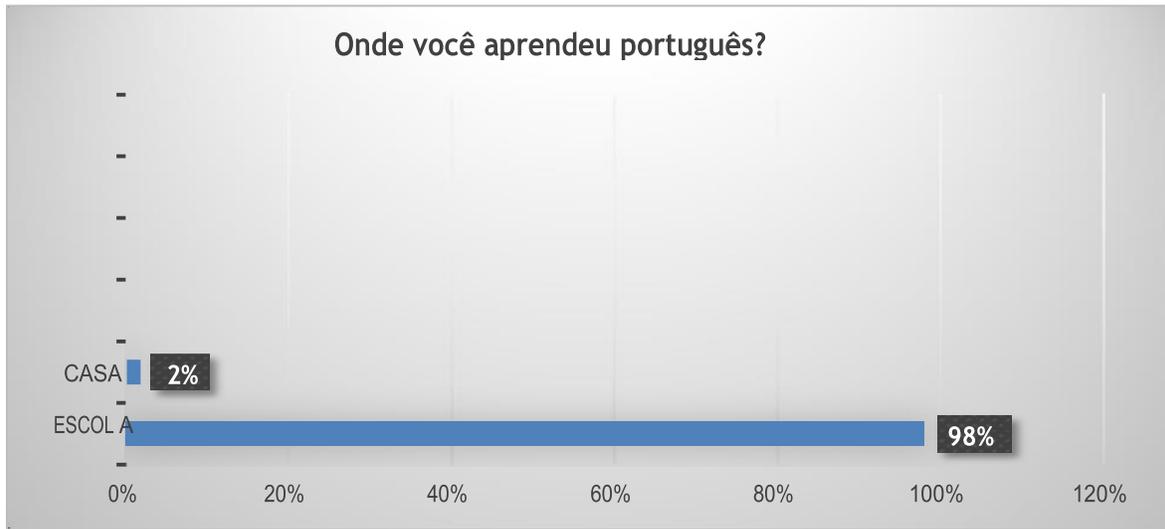
As amostras de dados de pesquisa de Ntchala Cá (2017) evidenciam os argumentos de Couto e Embaló, quando estes afirmam que o Português não constitui a L1 dos guineenses. Dos 50 estudantes guineenses entrevistados na pesquisa, ninguém tinha o Português como a sua língua materna, ou seja, como a sua primeira língua. Quarenta e seis por cento (46%) apontavam como a sua primeira língua as línguas étnicas, dependendo da etnia de cada um. Outros 52% tinham o (Crioulo) guineense como a sua primeira língua e 2% indicavam a língua Wolof como a primeira língua, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

## Gráfico 2



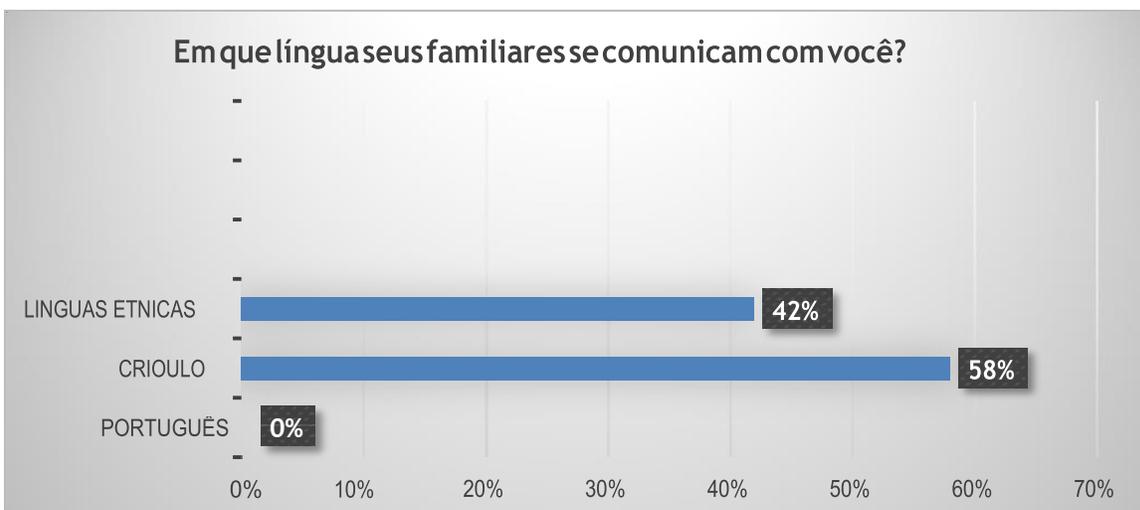
**Fonte:** Ntchala Cá, 2017.

Conforme já apontavam Couto e Embaló (2010), o Português adquirido por essa amostra de estudantes de graduação de Bissau foi registrado como tendo ocorrido na escola (NTCHALA CÁ, 2017). Dos guineenses envolvidos na pesquisa, 98% aprenderam o português na escola e apenas 2% começaram a aprendê-lo em casa, conforme consta no gráfico que se segue.

**Gráfico 3**

**Fonte:** Ntchala Cá, 2017.

Além de o Português não se constituir língua materna dos guineenses e ser, exclusivamente, aprendido na escola, na prática diária é pouco empregado na mídia, na família e na sociedade em geral, conforme já apontaram Couto e Embalo (2010). Nas famílias dos entrevistados, na pesquisa de Ntchala Cá (2017), 42% das famílias se comunicam nas línguas étnicas e 58% se comunicam na língua guineense. Nenhuma família se comunica em português, conforme indica o gráfico.

**Gráfico 4**

**Fonte:** Ntchala Cá, 2017.

O Guineense (crioulo), a língua mais falada no país, surgiu do contato entre os portugueses e os africanos da Guiné, tendo como base o léxico português. O guineense surge então, nesse contexto, para facilitar e estabelecer a comunicação entre os europeus e os africanos guineenses, mas, também, de um largo modo, entre os africanos em si (MOREIRA, 2006). O guineense (crioulo) guarda limitações como a ausência de língua escrita numa literatura impressa abundante.

Exposto o contexto linguístico em Guiné-Bissau, apresentamos, em seguida, um breve panorama sobre o sistema educativo guineense para melhor compreensão do ensino da língua portuguesa no país.

### **1.1.5 O sistema educativo Guineense e suas limitações**

Esclarecemos que o nosso objetivo não foi o de estudar o sistema educativo guineense. Porém, ao propormos o estudo do processo de Ensino do Português (e de outras Línguas na Guiné-Bissau, por extensão) na atualidade, sentimos necessidade de contextualizar e apresentar ao nosso leitor, de maneira resumida e breve, as limitações e problemas da educação escolar guineense à qual o processo de ensino e aprendizagem de línguas pertence.

Segundo Semedo (2005), na Guiné-Bissau, o Estado garantiu a educação como direito e dever de todos seus cidadãos, assumindo gratuidade no Ensino Básico, apostou na política de universalização do ensino como forma de possibilitar aos cidadãos o acesso aos diversos graus de ensino. Nesse contexto, partindo da necessidade de melhor articulação entre o setor da educação e os setores sociais e econômicos, a educação passou a ser encarada pelo Estado como ferramenta principal para o desenvolvimento humano.

O Estado guineense reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento do país, o ensino passou a ser progressivamente gratuito, com importação de livros escolares também gratuitos e o Ministério da Educação disponibiliza, em média, 2,14% do PIB à educação, aplicado nos níveis Pré-Escolar (de 1 a 3 anos), Básico (1a a 6a série), Secundário (7a a 9a série) e Técnico Profissional (a partir do 10a ano), distribuídos em 1902 escolas no país (SEMEDO, 2005).

Apesar do esforço que tem sido feito nos últimos anos, no quadro da política de Educação Para Todos (Guiné-Bissau, 2011), os resultados continuam insatisfatórios. Bedeta

(2013) argumenta que as dificuldades e limitações do setor educativo guineense são enormes e o sistema educativo guineense tem apresentado problemas estruturais desde o período pós-independência e esses problemas ainda prevalecem até os dias atuais.

O país não consegue ter um sistema do ensino de qualidade e autônomo por falta de investimento na educação. A fraca percentagem orçamentária destinada ao setor, ou seja, o orçamento geral do estado destinado ao setor educativo vem diminuindo gradativamente (BILIMA TÉ, 2017, p.14).

Conforme aponta Bilima Té (2017), as instabilidades institucionais e os conflitos políticos têm sido as causas desastrosas para a estagnação (não progresso) do país e do seu sistema escolar. A situação vem sendo agravada ao longo dos anos e a precariedade no ensino tende a se manter ou até aumentar. Algumas escolas do interior são feitas de bambu e cobertas de palha, e quando chove torna-se impossível manter as aulas. Muitos professores não têm a formação de nível superior e o pagamento do salário em atraso os leva a sucessivas greves e paralisações no setor de ensino. Numa ocasião, o ano letivo foi considerado nulo, por causa das paralisações.

Diante dos sinais de limitações das escolas públicas, as privadas passaram a ser consideradas uma opção valiosa para os que possam custeá-la na educação dos jovens. Paradoxalmente, não há um sistema nacional de avaliação para acompanhar os resultados de rendimento de aprendizagem dos alunos que frequentam a escola e nem toda população teria condições financeiras para pagar pela escolarização. Assim, segundo o relatório de Educação para Todos, da Guiné-Bissau, 2011.

O acesso ao ensino não é universal para 58% da população que continua analfabeta. A transição entre diversos graus de ensino é marcada por discontinuidades que têm repercussões na perda das competências inicialmente adquiridas. Apenas 37% das crianças chegam ao ensino secundário e dessas apenas 17% concluem-no.

Esse cenário faz com que o lema da Educação para Todos continue a ser apenas uma idealização posta em palavras. A esperança de vida escolar vai diminuindo gradualmente para as famílias de pouca renda que não dispõem das condições econômicas suficientes para manter os filhos nas escolas. Na Guiné-Bissau são quase inexistentes políticas públicas ou pequenas bolsas que incentivem os alunos a fixarem-se na escola. Esse fato singular já constitui obstáculo para ingresso e continuação nos estudos.

Some-se a esse fato a evasão por causas agravantes como gravidez na adolescência, casamentos precoces, trabalho infantil e escassez de escolas na zona rural. As representações sociais dos homens baseiam-se no critério de subordinação das mulheres, tornando esse o princípio orientador da relação de poder entre os dois sexos, em que o controle de poder masculino governa o espaço da estrutura pública. A diferenciação de sexo representa uma hierarquização do papel social desempenhado na sociedade, reafirmando, assim, a aceitação de dominação dos homens sobre as mulheres. À gravidez e ao casamento precoce adicionam-se também as tarefas da casa que elas são obrigadas a cumprir.

A alta taxa de vulnerabilidade socioeconômica, o baixo nível de desenvolvimento humano, a pobreza, o desemprego e atrasos no pagamento de salários largamente concentrados no setor governamental (estatal), estão entre outros fatores que estimulam o trabalho infantil em Guiné-Bissau. De acordo com Pereira de Jesus (2012.p.14), na capital guineense (Bissau), 73.3% de crianças trabalhadoras é representado na sua maioria por crianças do sexo feminino, que exercem a carga de trabalho como vendedoras ambulantes ou de rua, trabalhadoras domésticas e horticultoras. Esse trabalho indevido precoce acrescenta motivos para que as crianças abandonem a escola.

Segundo o Observatório de Direitos Humanos (ONU, 2016), a distância entre a escola e os domicílios dos estudantes é outro fator para evasão escolar em Guiné-Bissau. Existem crianças que são obrigadas a caminhar de três a quatro quilômetros para chegar à escola. Não há sequer um ônibus para transportar esses alunos.

Com relação ao ensino superior guineense, Cabral (2011) afirma que o ensino superior guineense é muito recente, (1979) e muito precário. Atualmente a Guiné-Bissau tem uma Escola da Formação dos Professores de Ensino Secundário Tchico Té; uma Escola Nacional de Educação Física e Desporto; uma Faculdade de Direito e uma Escola Nacional de Saúde, além de um Centro de Formação Administrativa. Existem três universidades privadas: a Universidade Amílcar Cabral, com parceria Público/Privado e a Colinas de Boé, criadas nos anos 2003/2004, com estruturas muito precárias e com pequeno número de cursos e alunos, devido à baixa renda da população. Não há nenhuma universidade pública.

Bilima Té (2017, p. 16) assinala o funcionamento de quatro grandes escolas para a formação técnico-pedagógica de professores na Guiné-Bissau: a Escola Normal 17 de Fevereiro e a Escola Normal Amílcar Cabral são destinadas à formação de professores do

ensino básico; a Escola Nacional de Educação Física e Desporto e a Escola Normal Superior Tchico Té são destinadas à formação de professores do ensino secundário. Nenhuma delas tem conseguido responder às consideráveis necessidades e urgências da formação de professores.

Para reduzir o impacto da deficiente formação de professores, estabeleceu-se uma parceria entre a Guiné-Bissau e a UNICEF, visando adotar estratégias consentâneas, em matéria e formação, com política definida, garantindo competências integrais para o exercício da docência e concretização da melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, foi difícil prosseguir com essa política, devido a dificuldades de várias ordens, sobretudo financeira.

A formação pedagógica do Ensino Básico e Ensino Secundário ocorre de forma irregular por falta de verbas de apoio. A referida formação tem função de acompanhar e graduar os professores no que diz respeito a abordagens, métodos, técnicas e orientações relativas aos conteúdos aos níveis indicados, tendo em vista a melhoria dos resultados e o quadro geral do funcionamento dos programas e currículos. (BILIMA TÉ, 2017, p.17).

Diante do contexto delineado, na secção que segue, trazemos a contextualização da pesquisa, apresentando a justificativa, os objetivos e as questões norteadoras, além de como está estruturada a dissertação.

## **1.2 Contextualização da Pesquisa**

Aqui apresentamos a justificativa, os objetivos e as perguntas da pesquisa. Igualmente, apresentamos a estrutura do trabalho, dividido em quatro (4) capítulos: introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise dos dados. Temos as considerações finais.

### **1.2.1 Justificativa da pesquisa**

Conforme já apresentado, de forma breve, no panorama social e linguístico do povo guineense assoma-se o idioma português na cena social e escolar de Guiné-Bissau, configurando-se como língua segunda (L2) no contexto de multilinguismo observado no país. O fato da língua portuguesa, muitas vezes, não se constituir língua materna dos

guineenses, apesar do *status* relevante dessa língua de colonização que a torna importante na vida dos estudantes guineenses, traz consequências iniciais gerais para a educação no componente escolar Língua Portuguesa.

A justificativa para realização desta pesquisa recai sobre a experiência do contexto do pesquisador na aprendizagem de LP, desde as séries iniciais até o Ensino Médio em Guiné-Bissau.

Na Guiné-Bissau, cada etnia possui a sua língua, na qual os membros dessa comunidade linguística se comunicam. Tal fato não foi diferente no meu contexto pessoal/familiar. Sendo da etnia pepel, a minha língua étnica é pepel, língua na qual nos comunicamos em família, no ambiente domiciliar. À medida que o tempo foi passando, comecei a enfrentar as pequenas comunidades, convivendo com pessoas de outros grupos étnicos. Diante desse contexto, aprendi o guineense (crioulo) a fim de estabelecer comunicação e convivência com pessoas que não eram do meu meio familiar e, conseqüentemente, não sabiam a minha língua materna.

Aos 12 anos de idade, percebi que as duas línguas, pepel e crioulo (guineense) já não me bastavam, pois as exigências e os desafios eram maiores. Foi nesse momento que entrei na escola e comecei a aprender o português para atender as demandas e os desafios que a sociedade me impunha cada vez mais.

Na escola, no meu primeiro (1<sup>a</sup>) ano, comecei a aprender o alfabeto e praticava os exercícios de cobrir as palavras, como treinamento de escrita. O meu segundo (2<sup>a</sup>) ano de escolarização foi marcado pelo foco no conhecimento de vogais e consoantes, juntá-los para formar as palavras monossilábicas e ser capaz soletrar a palavra formada era uma ligeira tentativa de leitura na língua em aprendizagem. Já no terceiro (3<sup>a</sup>) e quarto (4<sup>a</sup>) ano, considerados como final do Ensino Básico (ensino fundamental I), a técnica de leitura foi mais aprofundada e aprendi a ler e a escrever, mas com certas limitações. Eu lembro que a minha maior dificuldade consistia em ler as palavras formadas por duas consoantes seguidas antes de vogal, por exemplo, gramática, planta etc. Isso porque nos dois níveis anteriores havia aprendido apenas a juntar consoante e vogal e quando encontrava uma palavra que não tinha a mesma estrutura, eu ficava sem saída. Devo reconhecer também que a minha maior dificuldade, nessa altura, residia na leitura das palavras que têm o acento tônico na antepenúltima sílaba (as proparoxítonas).

No Quinto (5<sup>a</sup>) e sexto (6<sup>a</sup>) ano de escolaridade, chamado de ciclo (Ensino Fundamental II) aprendi a identificar os elementos de estrutura simples de uma frase como, sujeito, verbo e complemento), aprendi a reconhecer as orações simples e compostas, voz ativa e voz passiva, as dez classes de palavras em português. Mas tudo era introdução ao estudo dos elementos gramaticais.

O Liceu (Ensino Médio) que começa do sétimo (7<sup>a</sup>) ao décimo segundo (12<sup>a</sup>) ano de escolaridade, constituem níveis de aprofundamento dos estudos sobre todas as outras categorias gramaticais. Durante, os meus anos do Liceu, conheci e aprendi de memória, de maneira decorada, o emprego e a função de cada uma das dez (10) classes de palavras. Era inevitável não memorizar as funções gramaticais das palavras, pois quase todas as minhas aulas de LP e as avaliações giravam em torno dessas questões.

As perguntas de avaliação mais frequentes eram: *“Defina o adjetivo? O que é um substantivo? Defina advérbio e dê exemplo”, conjugue o verbo falar, no presente do indicativo, por exemplo.*

Foram, no total, 12 anos de escolaridade, caracterizados por um ensino/aprendizagem de português puramente estruturalista, fundamentado na forma de língua e na memorização das regras gramaticais de maneira solta e descontextualizada. Nunca fui ensinado e nem aprendi a usar esses elementos gramaticais relacionado a contextos reais do uso.

Na condição de aprendiz de LP, tirava boas notas nas avaliações da disciplina, mas não era capaz de comunicar-me nessa língua corretamente. Eu me questionava, como tirar boas notas na disciplina de LP e não ser capaz de falar nessa língua, parece paradoxo. É uma pergunta que sempre não quer calar e isso tem me incomodado bastante.

Em 2008/2009 entrei como seminarista, no seminário Franciscano de Brá, uma missão católica. Enquanto seminarista e durante toda minha permanência no seminário com os padres e colegas seminaristas, éramos “obrigados” (no bom sentido) a falar e interagir em português em casa, isto é, comunicar-se na língua portuguesa diariamente. Como “castigo” para quem não falasse português, tínhamos uma medalha, na qual estava escrita a seguinte frase: *“Não falei o português”*. A pessoa que fosse flagrada falando crioulo ou as demais línguas locais recebia essa medalha e tinha que pendurá-la no pescoço até quando

surpreender outra pessoa falando outra língua além do português e, assim, repassava a medalha.

No início foi difícil para mim porque eu estava habituado a falar em pepel ou crioulo, mas como eu não queria ser pego e ficar com a medalha pendurada no meu pescoço, fui aprendendo a usar a língua portuguesa, sistematicamente, em todas as minhas ações do dia a dia. Passando por essa experiência, por alguns meses no ambiente do seminário comecei a perceber algumas evoluções. Já ao longo dos meus cinco (5) anos, senti um crescimento no domínio da língua portuguesa. Tive um desenvolvimento no domínio da comunicação e um aprendizado do português que jamais tive durante o meu itinerário escolar. Foi a partir da interação na LP com os meus colegas seminaristas que comecei melhorar e desenvolver o meu repertório linguístico. O ambiente do seminário não me limitava à mera forma linguística, como acontecia na escola, mas, me oferecia o espaço para a prática, o uso da língua portuguesa. As estruturas gramaticais tornaram-se úteis para editar o meu discurso e não mais para monitorá-lo.

Quando eu ia para as férias na casa dos meus pais, em algumas circunstâncias falava com os meus colegas em português e eles reconheciam a minha evolução com relação à minha facilidade de comunicar em LP.

Foi a partir daí que comecei a refletir sobre os dois contextos de aprendizagem de LP, o contexto de seminário e o contexto escolar. Eu tinha sentimento de que alguma coisa estava desconcertada sobre a forma como nos é ensinada a LP na escola, só que, na verdade, não sabia dizer o que era, porque até então eu não tinha lido sequer um parágrafo sobre o ensino de Línguas e nem sabia que existia uma área do conhecimento com teoria própria e adequada que se ocupasse desse fenômeno e nem tampouco em abordagem de ensino de Línguas.

Em 2014, quando cheguei ao Brasil para cursar o ensino superior, ao longo do meu curso de Letras Língua Portuguesa, através de uma disciplina chamada “*Português como Língua adicional*”, tive contato com alguns textos que falavam sobre como se deve ensinar as Línguas. Confesso que esses textos despertaram em mim grande curiosidade e uma profunda reflexão sobre o meu contexto de aprendizagem de LP em Guiné-Bissau.

Dessa reflexão e a partir da minha realidade de aprendizagem de LP surgiu em mim o interesse em investigar o assunto da abordagem de ensino de língua europeia na africana

Guiné-Bissau da atualidade, para ver se os professores despertaram para uma abordagem que ajuda os alunos a comunicar-se na LP ou se ainda prevalece o ensino ancorado na memorização de regras gramaticais.

### **1.2.2 Definição dos objetivos da pesquisa**

Para estudar o processo de ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau, na atualidade, traçamos como objetivo geral da pesquisa descrever e analisar o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto de Guiné-Bissau, na atualidade, especificamente identificar que abordagem é adotada nesse ensino em salas de aulas.

Preocupa-nos o estudo das abordagens de ensino porque, segundo Almeida Filho (1993; 2018), é a definição da força da abordagem que qualifica a natureza de todo o processo de ensino de línguas, seja ela materna ou segunda. Duas abordagens coexistem e todo professor de língua orienta-se por uma delas, predominantemente, seja ela gramatical (AG) ou comunicativa (AC). É a abordagem que orienta o modo como o professor de língua ensina e como o aluno também aprende. As grandes categorias de abordagem podem ser reconhecidas como sendo adeptas do ensino da forma, consciente/premeditada, sistêmica da estrutura da língua ou focada no sentido da linguagem usada, nas funções de uso da língua alvo, provocadora de aquisição fluente conseguida de modo inconsciente, por sensação e compreensão crescente do que se ouve e lê.

Desses dois grandes modelos de aproximação do ensino de um idioma, segundo o mesmo autor, dessas duas abordagens coexistentes, a comunicativa é a mais desejável, mais esperada no processo de ensinar e de aprender línguas pelo potencial de geração, porque ela (a abordagem comunicativa) garante ao aprendiz a possibilidade de comunicar-se no uso da língua na sua forma real para circular socialmente, seja no sentido de viajar ao encontro de outras culturas, seja no estabelecimento de contatos com outros falantes desde a sala de aula onde ocorrerão experiências vitais na língua alvo (o Português no nosso caso). Já o ensino de línguas apoiado na abordagem gramatical, por si só, de maneira isolada, não prepara e nem potencializa o aprendiz para o uso efetivo da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2018).

Rocha (2008) parte da mesma perspectiva e nos assegura que nos dias atuais ensinar e aprender uma língua estrangeira, ou seja, uma nova língua, é aprender a usá-la, fazendo com que o aluno seja capaz de circular, viajar e transcender as fronteiras geográficas e transitar por diferentes ambientes e contextos linguísticos e comunicativos. Os estudantes guineenses precisam da língua portuguesa para se comunicar, utilizar no seu trabalho, poder nela se movimentar e interagir com os outros falantes, no país e fora dele.

Partindo dos pressupostos de Almeida Filho (1993, 2018) e Rocha (2008), procuramos saber em que ponto se enquadra o ensino do Português L2 em cinco escolas representativas da Guiné-Bissau na atualidade. Pretende-se identificar se os professores de Língua Portuguesa dessas instituições pesquisadas no país despertaram para a necessidade de um ensino de línguas que busque desenvolver nos alunos a capacidade comunicativa ou se ainda seguem a perspectiva já consagrada pela exposição e memorização da gramática normativa.

A partir dessas indagações, dentre outras, e para ter um entendimento mais amplo sobre o fenômeno em estudo, temos como o desdobramento do nosso objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

Descrever aulas de língua portuguesa em três contextos da Guiné-Bissau;

Descrever e analisar as abordagens, métodos e procedimentos de ensino anotados no ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue da Guiné-Bissau;

Apontar os desafios e as dificuldades enfrentados no ensino de língua portuguesa nas perspectivas dos professores participantes e do pesquisador guineense;

Propor medidas seletivas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua nas escolas visitadas e analisadas na Guiné-Bissau nos graus de urgência, médio prazo e longo prazo;

Para que os objetivos apresentados sejam atingidos, apresentamos as perguntas da pesquisa, as quais buscamos responder ao longo da pesquisa.

### 1.2.3 Perguntas da pesquisa

P 1: Como se caracteriza a abordagem de ensino do português L2 em três contextos educacionais da Guiné-Bissau?

P1.1 Que relação pode ser estabelecida entre a abordagem de ensino praticada e as necessidades linguísticas-educacionais do contexto?

A problemática dos procedimentos, as estratégias, as técnicas e principalmente sobre a abordagem no ensino de línguas, tem sido uma questão de estudo, de reflexão e de debate, por vários estudiosos e pesquisadores da área, desde o artigo seminal de Anthony (1963) no qual ele chama atenção sobre o uso desconcertante e vago dos termos da área de ensino de línguas na perspectiva da Linguística Aplicada. O autor estadunidense redefine os conceitos básicos de abordagem e método e sua relação intrínseca. Na mesma linha da inovação conceitual, o autor brasileiro Almeida Filho (1993; 2013) aprofundou os conceitos de abordagem e a extensão desse conceito num modelo articulado mais amplo denominado modelo OGEL (Operação Geral do Ensino de Línguas), facilitando o progresso em termo dos debates e práticas sobre a área.

Levando em conta todas as questões propostas nesta pesquisa, a dissertação foi estruturada em 4 Capítulos.

O primeiro capítulo trouxe as questões introdutórias num panorama geral sobre a Guiné-Bissau e as suas peculiaridades, começando desde a contextualização geográfica, política, econômica, social, cultural e linguística. Também é reservado para esse capítulo da introdução, apresentação/contextualização da pesquisa, espaço para justificativas, explicitação de objetivos e pergunta da pesquisa.

No segundo capítulo, trazemos o aporte teórico para fundamentação da pesquisa e, posteriormente, para análise dos registros coletados no campo.

No terceiro capítulo, descrevemos o caminho por nós percorrido na realização da pesquisa. Trata-se do capítulo metodológico da pesquisa.

O quarto capítulo será destinado à análise dos dados e compactação de resultados, seguidos da discussão. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa concluída com propostas de intervenção e limites da pesquisa.

A seguir, apresentamos o capítulo da Fundamentação Teórica, na qual nos apoiamos para desenvolvimento e escrita desta dissertação.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, para os efeitos de análise dos registros recolhidos no campo, a partir da observação das aulas e das entrevistas, e para exequibilidade da pesquisa precisamos, dentre muitos outros procedimentos, fazer uma resenha da literatura sobre o fenômeno sob investigação a fim de estabelecermos o aporte teórico com o qual embasar a discussão.

Para tanto, neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica, discutindo e apontando alguns conceitos e princípios, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), sobretudo da disciplina de Ensino de Línguas, a partir do ponto de vista teórico de vários autores que julgamos pertinentes e relevantes para esta pesquisa. Para tanto, começamos com o conceito de abordagem.

#### **2.1 Discutindo o Conceito de Abordagem**

De acordo com Costa (2016, p.37), para ter a consciência da percepção que os alunos e os professores têm sobre a língua, linguagem, aprendizagem, aquisição, o conceito de ensinar e aprender, principalmente do próprio ato de ensinar e aprender, as crenças que tanto professores quanto alunos possuem, é preciso ter, antes de tudo, o entendimento e reconhecimento das ações exercidas na sala de aula. Porém, a obtenção dessa consciência ou entendimento não se dá de maneira simples ou fácil. É preciso fazer observação, pesquisa sobre o fato, ter disponibilidade, interesse, tempo, simplicidade, paciência, buscar manter interação, integração e o envolvimento com o fenômeno e os envolvidos.

É preciso, de acordo com Costa (2016), ter noção da teoria, ou seja, dispor de competências teórica e profissional (ALMEIDA FILHO, 1993). Isso porque, ao longo dos tempos, a história de ensino de línguas tem sido marcada pelo uso de termos idênticos em diferentes contextos e com diferentes significados, fato que na maioria das vezes, influenciou negativamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas e a

compreensão da própria Linguística Aplicada, como ciência, com a sua teoria própria (*idem*).

Perante tal situação, alguns estudiosos e pesquisadores da área da LA, Anthony (1963) e Almeida Filho (1993), por exemplo, sentiram-se preocupados e se colocaram a estudar, a refletir e redefinir os termos da área, para que assim possam ser definidos e usados de forma adequada e coerente no processo de ensino de línguas.

Segundo Freitas (2013) e Grant (2016), preocupado com o uso desconcertante dos termos da área de LA, Anthony (1963) introduziu uma discussão na qual ele propunha uma nova conceituação e hierarquização sobre o construto de abordagem, método e técnicas, pois os mesmos estavam sendo usados de maneira equivocada e inadequada na área. Para Anthony (1963), era necessário definir e organizar hierarquicamente esses termos, para evitar confusões oriundas do uso inapropriado dos mesmos, por parte dos professores, pesquisadores e até por alguns profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas (FREITAS, 2013, p. 21).

Assim, Freitas (2013) e Grant (2016) afirmam que o Construto abordagem foi inicialmente introduzido por Anthony em 1963, definido por ele “como conjunto de pressupostos que tratam da natureza da língua, de ensino e aprendizagem”, podendo assim ser visto como uma filosofia.

Com base na perspectiva de Anthony (1963), o construto de abordagem vem sendo trabalhado e sofrendo algumas modificações e acréscimos. Em 1993, Almeida Filho nos assegura que abordagem além de ser uma filosofia de ensino, envolve, também, crenças, conceitos e pressupostos e se situa no âmbito das ideias orientadoras do ensino e também da aprendizagem que ocorrerá. Nesse sentido, Almeida Filho (1993) argumenta que abordagem é “força potencial que orienta todas as decisões e ações do aprender e ensinar línguas” acrescentando à proposta de Anthony (1963) o termo metodologia, uma espécie de abordagem específica do método. A partir dessa contribuição de Almeida Filho (1993), o construto de abordagem foi redefinido, reconfigurado, contemplando na sua composição e hierarquização os elementos como a própria abordagem, a metodologia (uma explicação do uso do método e das técnicas que o sustentam).

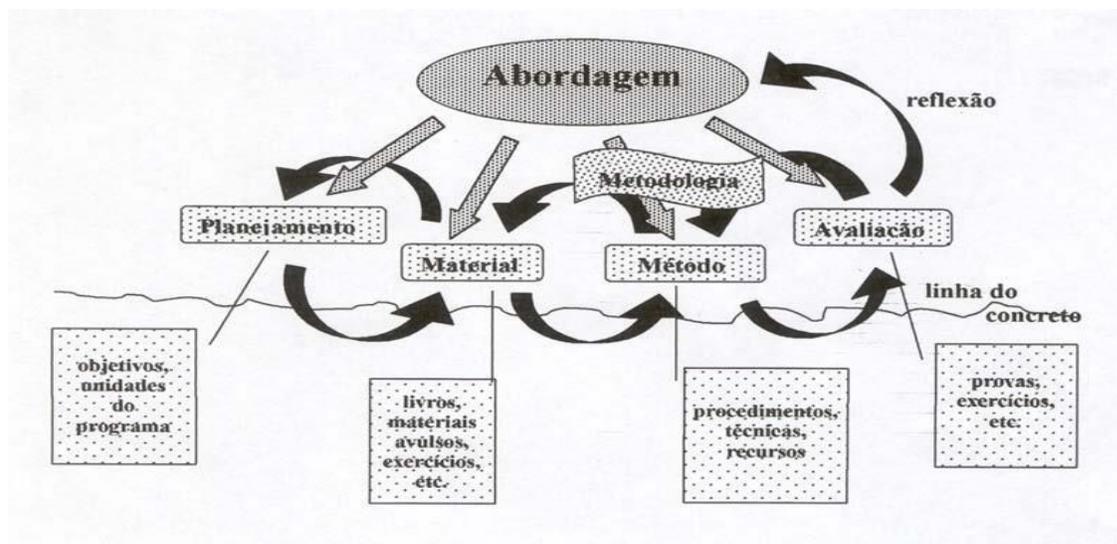
Conforme o mesmo autor, a metodologia é sempre ancorada numa definição de ideias que apoiam o método numa linha de influência de uma dada abordagem e ela pode

ser definida como “conjunto das ideias que justificam a prática, os princípios que orientam as ações visando ao ensino e aprendizagem, portanto relacionado à pedagogia”.

O método, por sua vez “é o plano para apresentação da língua, trata-se dos procedimentos. O método é fundamentado na metodologia, está relacionado às experiências do dia a dia da prática docente, do agir do professor com a língua-alvo em sala de aulas. A técnica nada mais é do que as atividades propriamente ditas, artifícios ou truques usados para alcançar o objetivo. Vale salientar que as técnicas ou procedimentos podem depender diretamente da abordagem do professor ou professora. Freitas (2013, p.22), de acordo com Almeida Filho (1993) e Anthony (1963), argumenta que são as técnicas que executam o método e que o método também é consistente com uma metodologia e abordagem, essa acima de todos os demais aspectos ou elementos.

Então, na hierarquização temos a abordagem, em seguida a metodologia ligada às ideias que nos levam a ensinar do jeito que ensinamos, com base na abordagem que adotamos, temos métodos referentes aos procedimentos adotados para efetivar a nossa metodologia e as técnicas que se referem às atividades que desenvolvemos para atender os nossos procedimentos (método), na sala de aulas. Todos esses elementos funcionam de maneira linear e harmoniosa, conforme pode se ver no desenho que segue, sobre a constituição da Abordagem de ensinar Línguas.

**Figura 2**



**Fonte:** Almeida Filho, 2018, mimeo.

Em suma, agregando os pressupostos teóricos dos autores ANTHONY (1963), ALMEIDA FILHO (1993; 2018) e FREITAS (2013) e conforme o que consta no Glossário de Linguística Aplicada (2018), tomamos para essa pesquisa, a seguinte definição de abordagem como:

Composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativa-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente (ALMEIDA FILHO, 2018).

A partir dessa definição de abordagem como uma filosofia que direciona o processo de ensinar e aprender línguas e que nos dias atuais ou na contemporaneidade, no processo de Ensino de línguas coexistem duas grandes abordagens, a saber, a gramatical sistêmica estrutural e a comunicativa, interativa, valorizadora da significação do que se lê, escreve e diz.

Buscamos analisar e descrever qual das duas abordagens é empregada no Ensino de Línguas em Guiné-Bissau na amostra de ensino de cinco (5) professores colaboradores descritos no capítulo de metodologia de pesquisa. Procuramos definir se os professores de língua portuguesa L2 na Guiné-Bissau praticam uma abordagem gramatical ou se já enveredam por outra abordagem de base comunicacional segundo nossa definição neste trabalho. Seriam as abordagens dos professores focadas no sentido da língua, proporcionando ao aprendiz da língua o seu uso real e concreto, em diferentes contextos de uso da linguagem, preocupado com a fala ou seriam voltadas à prática e exercitação da forma gramatical da língua alvo?

Discutiremos e aprofundaremos as duas abordagens polares nas duas subseções que se seguem.

## **2.2. Abordagem Comunicativa (AC)**

Segundo Patrocínio (1991, p.154), ao longo da história, o Ensino de Línguas recebeu diversos tratamentos, motivados por uma síntese dos conceitos de linguagem, de aprender e de ensinar Línguas. Na época passada, vigorava a concepção do ensino elitista, em que o padrão da linguagem era os clássicos da Literatura. Essa concepção foi traduzida no ensino de Línguas, sobretudo as estrangeiras, pelo método da Gramática e Tradução.

Paiva (2014, p.16) argumenta que, para se contraporem ao modelo do ensino de Gramática e Tradução, os linguistas estruturalistas revolucionaram o ensino de línguas e dessa “revolução” alguns princípios foram exaltados e se tornaram norteadores no processo do ensino de línguas faladas. Alguns desses princípios asseveram que se deve ensinar a língua e não a forma e que a língua é fala e não escrita, que a língua é o que os falantes falam e não o que alguém pensa que eles devem falar.

Paiva (2014, p. 17), afirma que, em 1964, Robert Lado publicou um livro com o título *Language Teaching: A Scientific Approach*, com a intenção de mostrar os avanços empreendidos com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, apontando as novas técnicas relacionadas à teoria de aprendizagem e ensino de línguas. Conforme Paiva (2014), Lado (1964) teria afirmado que a psicologia de aprendizagem de segunda língua é diferente da psicologia da primeira. Assim, o aprendiz desenvolve uma nova visão científica do ensino e aprendizagem de línguas e defende que o objetivo de aprender nova língua é ter a habilidade de usá-la, assim expresso em PAIVA (2014, p. 18):

Defendemos que o objetivo de aprender uma língua estrangeira como a habilidade de usá-la, compreender seus significados e conotação em termos da língua e da cultura alvo, e a habilidade de compreender a fala e a escrita dos nativos da língua alvo, tanto em termos de seus significados como também de suas grandes ideias e realizações. Essa definição exclui a necessidade de aprender a agir como um nativo, mas inclui a de entender o que o nativo quis dizer quando ele diz e age de uma forma específica. Isso inclui a necessidade de conhecer que interpretação o nativo dará quando lhe é dito que alguém agiu de uma forma específica (LADO, 1964, apud, PAIVA, 2014).

Paiva, 2014, afirma ainda que Lado argumenta que aprender uma segunda língua vai além do aprender a sua descrição, pois, a pessoa pode aprender/saber a forma de uma palavra, sem conhecer o seu conteúdo ou sentido. Nesse caso, aprender língua é saber usá-la de forma precisa para a comunicação, com maior atenção no sentido, conteúdo, recorrendo, quando necessário, às unidades e estruturas de forma automática. As estruturas devem ser ensinadas gradualmente, nas frases e não nas palavras soltas. Com base nessa perspectiva, a linguagem ganhou outra conotação e significado e passou a ser vista como

um instrumento de comunicação, como um código ou meio através do qual transmitimos a mensagem.

De acordo com Patrocínio (1991), a conceituação da língua como instrumento de transmissão da mensagem se concretizou no ensino de línguas com métodos de base estruturalista, com foco nos elementos constituintes da frase.

No final do século XIX surgiu o *método direto* fundamentado no princípio de que o ensino de línguas não maternas deveria ser feito com base no uso da própria língua- alvo, com o intuito de desenvolver a capacidade comunicativa nessa língua, com a gramática aprendida indutivamente.

Conforme Alves (2012, p.38), em contexto posterior, cunhado em teoria behaviorista, surge o chamado *método áudio-oral*, que passa a dar mais ênfase à oralidade como prática mais adequada no ensino das línguas não maternas. Essa abordagem dissemina a ideia de que a aprendizagem se efetuará através da criação de hábitos por imitação e repetição. A abordagem tinha uma grande reputação, mas também acabou por ser suplantada por outras teorias e fortes contestações (ALVES, 2012, p. 38). Nas duas abordagens, via-se nitidamente a exclusão total do contexto social no processo de ensino de línguas.

Alves (2012) argumenta que apenas o movimento comunicativo, em sua versão inicial, na perspectiva de *nacional-funcional*, conseguiu dar um passo além dos limites e das concepções presentes nas correntes mencionadas, pois o comunicativo conseguiu levar em conta o sujeito relacionado às outras funções além da comunicação.

Ainda de acordo com Patrocínio (1991, p. 155), o movimento comunicativo trouxe avanço no processo de ensino de línguas, entretanto ainda se sentia a necessidade de estruturar os atos da fala, no sentido de encaixá-los nos eventos comunicativos em que eles ocorrem, como meio de propiciar, de maneira distinta e clara, a abordagem comunicativa. Fazer com que os atos de fala sejam enquadrados na comunicação e não listá-los como dantes se listavam os elementos gramaticais e estruturalistas.

Nessa postura, a maior preocupação seria buscar entender como os elementos gramaticais, estruturalistas, são combinados para realizar a função comunicativa no decorrer dos eventos de fala, levando em consideração os papéis sociais e psicológicos. Assim, os professores e pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas

estariam a construir o ato de ensinar as línguas, mais adequado, saudável e produtivo, com a preocupação de fazer com que os aprendizes sejam capazes de se relacionar e se comunicar na língua-alvo, nas diversas facetas comunicativas, aponta Patrocínio (1991).

Nessa perspectiva, a Abordagem Comunicativa (AC), proporciona ao aprendiz a capacidade de adquirir a língua para o seu uso real em diferentes contextos ou meios comunicativos. Conforme expresso no Glossário de Linguística Aplicada (2018), abordagem comunicativa seria:

Motivação pelo crescente interesse em se adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas e embalados por críticas ao estruturalismo audiolingualista, os apoiadores da abordagem comunicativa propõem que a experiência de adquirir mais do que aprender seja priorizada. O ensino não deveria ser pautado por critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica de idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma. O significado e situações de uso é que inspiram o planejamento didático, bem como a confecção ou escolha de materiais, a construção de experiências comunicacionais de aprender e modos interativos de avaliação da competência comunicativa na nova língua (ALMEIDA FILHO, GLOSSA, 2018).

Conforme o exposto, a partir do referencial teórico percebemos que a Abordagem Comunicativa focaliza e estimula o aprendiz a adquirir e desenvolver a capacidade do uso real da nova língua. Ela nos norteia para um ensino eficiente que possibilita a comunicação compreensível e organizada em torno de temas e tópicos. Ela rompe “barreiras” e se distancia dos limites impostos pelo ensino exclusivo de formas, regras e critérios sistemáticos, de base gramatical de forma isolada.

Paiva (2014, p.29), em consonância com Krashen (1978), argumenta que aprendizagem/aquisição de qualquer língua acontece quando focamos mais na mensagem, no sentido e não na forma da língua. Assim, a autora descarta, totalmente, o ensino baseado nos exercícios de repetição de formas gramaticais, em que não há nenhuma intenção comunicativa. A autora ainda afirma que as regras gramaticais de língua em aprendizagem são aprendidas/adquiridas em uma ordem previsível e não depende da ordem como elas são ensinadas na sala de aulas. Saber produzir os enunciados, ou seja, saber comunicar-se na língua alvo independe de se ter conhecimento consciente de regras gramaticais prescritas, embora elas possam ser úteis em certas situações. Servem, por exemplo, para editar a nossa comunicação, focalizar o funcionamento de regras que talvez

possam estar difusas ainda para o adquirente, mas não devem se constituir o foco e o tempo maior de instrução no processo de ensino e aprendizagem das línguas.

Em consonância com Swain (1995), Paiva (2014, p.115) acrescenta que aprendemos a falar uma língua falando e não apenas conhecendo as suas normas gramaticais. Ao comunicarem-se, tanto de forma escrita ou falada, na língua-alvo, os aprendizes estão agindo com a linguagem e é na ação comunicativa que percebem o que são capazes ou não capazes de fazer com a linguagem. Ao praticar a língua em aprendizagem, os aprendizes podem perceber as suas dificuldades, limitações e lacunas, entre o que querem dizer e o que conseguem dizer. Assim eles reconhecem o que sabem, o que não sabem e o que sabem parcialmente.

O uso real ou a prática da língua-alvo pode instigar os alunos aprendentes de segunda língua (L2) a perceberem e reconhecerem conscientemente alguns de seus problemas linguísticos. Podem perceber que algo na L2 é frequente ou saliente, que algo é diferente de sua primeira língua (L1), perceber que não conseguem se expressar com precisão no momento da produção. Podem testar as suas hipóteses, modificando os erros que fazem quando falam na L2.

Não se pode esperar que ocorram mudanças súbitas na aprendizagem satisfatória, com rápida melhoria e muito menos a comunicação fluente na língua em aprendizado, se aos alunos aprendizes não são dadas as oportunidades de praticarem a língua que está sendo aprendida, comunicar-se nela, testando as suas hipóteses. A metalinguagem que se usa para ensinar sobre a nova língua pode não ser relevante na causalidade da aprendizagem/aquisição, mas ela tem sido guardada como uma das ferramentas da mediação da aprendizagem de uma língua nova, recomendada em doses pequenas no ensino de base comunicativa. O aluno pode ter a consciência e noção das relações entre formas e sentidos e chegar ao melhor aproveitamento das relações entre significado, forma e função de maneira contextualizada (SWAIN, 1995, apud, PAIVA, 2014, p. 118).

A aprendizagem pode acontecer quando os aprendizes refletem sobre a linguagem que produzem. Conforme Paiva (2014, p.119), a reflexão sobre o uso da língua pode trazer benefícios aos aprendizes, seja ela feita na língua materna ou estrangeira. Swain (2000, apud, Paiva, 2014, p.120), argumenta que:

É o diálogo que constrói o conhecimento linguístico. É o que permite que o desempenho supere a competência, em que o uso da língua e a aprendizagem dela

ocorrem simultaneamente. É o uso da linguagem mediando a aprendizagem da língua. É a atividade cognitiva e a atividade social. (Swain,2000, apud, Paiva, 2014: 120).

Na abordagem comunicativa, a interação, a prática real da língua ensinada e aprendida, a partir do diálogo, dá a oportunidade aos aprendizes de desenvolverem os seus repertórios linguísticos e desenvolverem novos aprendizados e conhecimentos na língua-alvo, sobretudo serem capazes de comunicar-se na língua em aprendizado.

### **2.3 Abordagem Gramatical (AG)**

De acordo com Alves (2012, p.37), o *método tradicional* considerava que a melhor maneira de ensinar qualquer língua não materna é evitar erros da parte dos sujeitos aprendentes, por isso, o ensino seria fundamentado e baseado, rigorosamente, na gramática, restando ao aluno a obrigação de decorar todas as regras gramaticais, soltas, isoladas e descontextualizadas. Esse método foi usado largamente durante os séculos XIX e XX no ensino de línguas não maternas. Felizmente, essa abordagem se viu debaixo de críticas crescentes depois dos anos 1970 devido a sua ineficiência, o que gerou, no decorrer do século, posição contrária a essa abordagem.

Abordagem gramatical, por si só, de uma forma isolada, não provoca impacto positivo e tem contribuído pouco no processo do ensino de línguas, porque de acordo com Almeida Filho (2012, p.54), “as línguas não foram criadas para ser primordialmente ensinadas quanto a sua forma, mas sim, para serem adquiridas para o uso”. Aprendemos uma língua para usá-la socialmente e não apenas para conhecer as suas regras constituintes de maneira descontextualizada.

No Glossário da Linguística Aplicada (2018), sobre abordagem gramatical, verifica-se a seguinte descrição:

Constituída na percepção de língua como sistema de regras, esta filosofia de longuíssima tradição na história do ensino de línguas promove a organização do ensino a partir de uma sequência de pontos que supostamente avança do mais simples para o mais complexo contextualizados em textos e diálogos que ilustram os padrões linguísticos e dão base para exercícios de consolidação das estruturas da língua e do vocabulário. Em algumas das fases por que passou, propunha a tradução e a versão como prática útil da nova língua em estudo. Em outros momentos, essa abordagem propôs o ensino da nova língua mediado pela primeira, a prática automatizante de padrões selecionados e a explicitação de regras para serem memorizadas e aplicadas em exercícios rotinizantes. O dicionário e o livro de gramática são, portanto, instrumentos únicos e valorizados

de trabalho. Os aspectos de pronúncia e os de entonação, este último em menor grau, são previstos em alguns dos métodos dessa abordagem. A relação professor/aluno tende a ser mais vertical, ou seja, o mestre representa a autoridade no grupo/classe que controla largamente o processo, iniciando turnos, solicitando produção e corrigindo erros com muita frequência.

Nessa descrição fica explícito que, ao contrário da AC, a AG não proporciona ao aluno a capacidade de adquirir a nova língua, não o leva à competência comunicativa, considerada como elemento essencial e central no plano de ensino e aprendizagem de línguas. Simplesmente, a AG foca na estrutura da língua, a qual o aluno é obrigado a memorizar.

Paiva (2014, p. 138), em conformidade com Lantolf (2011) e Johnson (2004), argumenta que “a estrutura da língua nos diz pouco sobre o seu poder de mediar nossas vidas mentais e sociocomunicativas”.

A aprendizagem/aquisição de segunda língua não pode mais ser vista como a aquisição de conhecimentos linguísticos (estruturas sintáticas e fonológicas), mas como o desejo e empenho do aprendiz em se tornar um participante de pleno direito nas práticas discursivas de uma comunidade.

Paiva, (2014) seguindo os postulados de Krashen (1978), aponta que o conhecimento consciente de gramática serve apenas para editar, fazer correções na nossa comunicação, seja ela oral ou escrita, mas não deve servir como regras na comunicação e, sim, apenas monitoramento da comunicação, complementação do desenvolvimento da competência comunicativa.

É patente que o conhecimento consciente da gramática serve para editar a nossa fala na comunicação. Por isso, Freitas (2013, p. 25) sublinha que abordagem comunicativa não exclui a importância da forma gramatical, apenas aponta para a necessidade de um ensino contextualizado e pontual da gramática, levando em conta os aspectos do discurso, das normas sociais e das estratégias de aprendizagem um ensino que foque no aprendiz da língua e que o faça capaz de usar a língua, na sua forma real, em diferentes níveis e circunstâncias, aumentando assim a competência comunicativa na língua-alvo. Freitas (2013) acrescenta que a abordagem comunicativa é influenciada pelos estudos sobre a competência comunicativa que apareceram no cenário do ensino de línguas nos anos setenta com a publicação do trabalho de Hymes, *On Communicative competence*, em 1973.

Em seguida apresentamos o conceito da competência comunicativa e as discussões que se desenvolveram em torno do mesmo conceito.

## 2.4 Competência Comunicativa

Partindo dos pressupostos teóricos de Freitas (2013, p. 26), percebe-se que as discussões e debates a respeito das competências na área de LA são de longa data. Entretanto, as mesmas prevalecem até os dias atuais, entre os professores e alunos que estão imersos no processo de ensino de línguas.

Em 1965 o linguista estrutural gerativista, Noan Chomsky, estabeleceu o uso do termo competência, face à dicotomia entre competência e desempenho. Na teoria Chomskyana, a competência seria a “capacidade inata do indivíduo de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de cada frase da sua língua. E o desempenho seria, simplesmente, o uso que é determinado pelo contexto em que o falante da língua está situado”.

Conforme Freitas (2013), em 1972, Hymes considerado como precursor da teoria ou do termo competência comunicativa, em resposta à teoria de Chomsky, publicou o trabalho *On Communicative competence*, no qual ele afirma que a teoria Chomskyana ignorava os aspectos socioculturais intrínsecos aos contextos de uso de língua. Hymes (1972) argumenta que aquisição de língua, ocorre em contexto social, o que faz com que seja relevante levar em conta o falante e o ambiente real, pois a comunicação, para esse autor, é imprevisível e o falante/aluno que está aprendendo a língua tem que estar atento e ter a habilidade de relacionar com as realidades imprevisíveis do uso da Língua.

Para Hymes (1972), “a competência comunicativa sustenta conhecimentos e habilidades linguísticas, como aceitação e adequação” e por isso, o estudo sobre a competência comunicativa deve considerar as diferentes variáveis, como: motivação, atitude e os fatores socioculturais. É preciso que o estudo da competência comunicativa vá além das precisões da gramática e que se atente ao contexto, acrescenta FREITAS (2013).

Paiva (2014, p. 29), nos assevera que um aprendiz que usa a gramática como regra, norma, de modo isolada e excessiva na aprendizagem de Línguas terá dificuldades em desenvolver a sua competência comunicativa, seja em oralidade como na escrita na língua

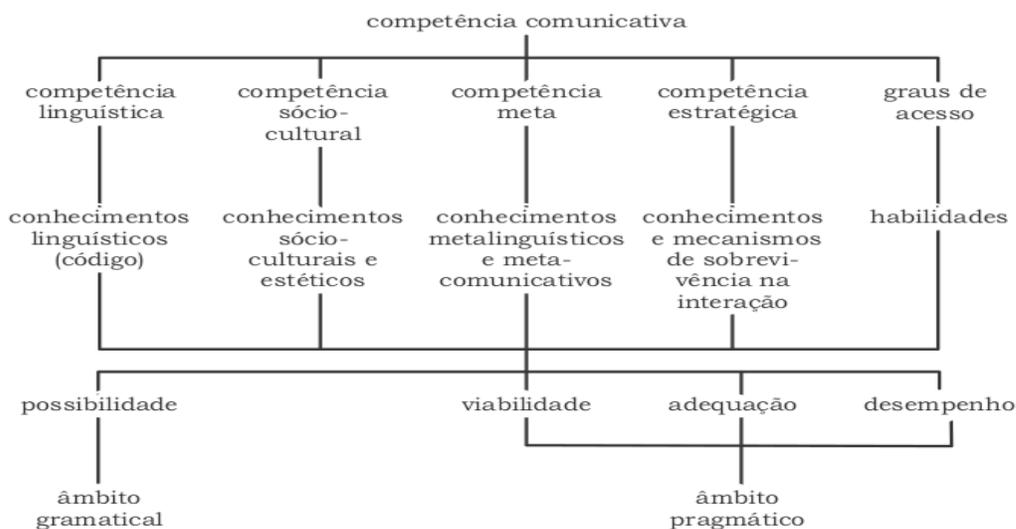
em aprendizado. Freitas (2013) argumenta que o aprendiz recebe a gramática de forma mais significativa quando esse aprendiz a relaciona com as necessidades e experiências comunicativas.

A competência comunicativa, no entanto, é responsável por promover a reflexão sobre a língua como comportamento social. Canale (1983) sugere que a competência comunicativa esteja relacionada à ação humana e “aos outros sistemas de conhecimentos”, dividindo-a em: competência gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. Todas juntas dariam “o domínio de código, das regras socioculturais, do uso e do discurso, as estratégias e capacidade de combinar formas gramaticais para tecer um texto”.

No Glossário de LA (2018), a competência comunicativa aparece como “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar cultural e socialmente numa língua (Materna, Segunda ou Estrangeira)”.

Segue a representação gráfica da competência comunicativa, segundo ALMEIDA FILHO (1993).

**Figura 3**



Fonte: Almeida Filho, 1993, p. 09.

Freitas (2013, p. 28) considera que a competência comunicativa adequada para aprendizes de línguas é aquela que requer compreensão do contexto sociocultural de uso. Por isso, o professor de ensino de línguas que queira que os alunos adquiram uma

competência comunicativa adequada deve ter em mente o contexto sociocultural dos seus alunos. Ao produzir e selecionar os materiais, o professor deverá pensar na realidade dos aprendente que os empregará, o material deve ser localmente produzido, se possível, com o envolvimento do professor, pois o material também é uma das materialidades da Operação Geral do Ensino de Línguas. Se o ensino é comunicativo, o material tem de apresentar características comunicativas.

Assim o professor estará estabelecendo as inovações curriculares para o desenvolvimento dessa competência comunicativa nos seus alunos e estaria atuando de maneira adequada no ensino de línguas.

No tópico a seguir, apresentamos o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) capitaneado por uma abordagem, conforme proposto por Almeida Filho (2013).

## **2.5 Operação Global de Ensino de Línguas – OGEL**

Conforme já vimos, de acordo com Patrocínio (1991), a questão da complexidade de sala de aulas de ensino de línguas tem gerado muitos debates e o ensino de línguas recebeu vários tratamentos, como consequência de múltiplas concepções que se tem sobre o ensinar e o aprender línguas.

Almeida Filho, com o seu modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL, 1993; 2013), traz contribuições relevantes e esclarecedoras sobre o processo global de ensino de línguas. O modelo OGEL consiste em apontar os complexos elementos envolvidos no plano de ensino e aprendizagem de línguas, no sentido de explicar como deveria ocorrer o grande e complexo processo de ensino de línguas e quais elementos estão inseridos nesse processo. O autor mostra, de forma detalhada, a complexidade do ato de ensinar e aprender línguas, outrora visto como uma prática simples de aplicar ideias.

Conforme Freitas (2013, p. 30), o modelo OGEL, além de mostrar o universo do ensinar e aprender línguas, também aponta as materialidades envolvidas na sala de aulas de ensino de línguas e como essas materialidades se articulam entre si e como exercem as influências sobre abordagem do ensinar do professor/a. O modelo OGEL traz à atenção sistemática dos professores de Línguas as materialidades da sala de aula, desde o

planejamento e produção de materiais até os procedimentos para conduzir experiências na língua alvo e a avaliação de rendimento e proficiência.

A OGEL assinala que há cinco competências a ser desenvolvida na língua-alvo do ensino, no nosso caso o PL2 na Guiné Bissau. Igualmente, apresenta, de forma muito clara, os objetivos do ensino e aprendizagem, apoiada nas necessidades, interesse, fantasias e projeções relativas ao aprender e ensinar línguas. A OGEL ainda apresenta as competências a serem desenvolvidas na língua alvo. A análise de abordagem é também indicada nesse modelo, como ferramenta capaz de promover reflexões e rupturas necessárias para evolução da prática do ensinar e aprender línguas”. Essas competências leva à profissionalidade que reconhece e valoriza a profissão, que cuida dos colegas, que se associa a entidades representativas, que avalia a própria prática e competências componentes, ALMEIDA FILHO (1993; 2013).

A partir do modelo OGEL, Almeida Filho (1993; 2013) argumenta que na sala de aulas de ensino de línguas, a abordagem do ensinar do professor é a força central que imprime a qualidade do ensino. É a abordagem que explica porque o professor ensina do jeito que ensina e também como o aluno aprende do jeito que aprende, ou seja, é por meio da abordagem que podemos saber a natureza da prática docente do professor e do modo aprendedor dos alunos. Vale ressaltar que nem todos os professores conseguem explicar a sua abordagem de ensinar e nem o aluno é capaz também de explicar o seu processo de aprendizagem. Tal fato acontece porque a abordagem transita entre implícito e explícito.

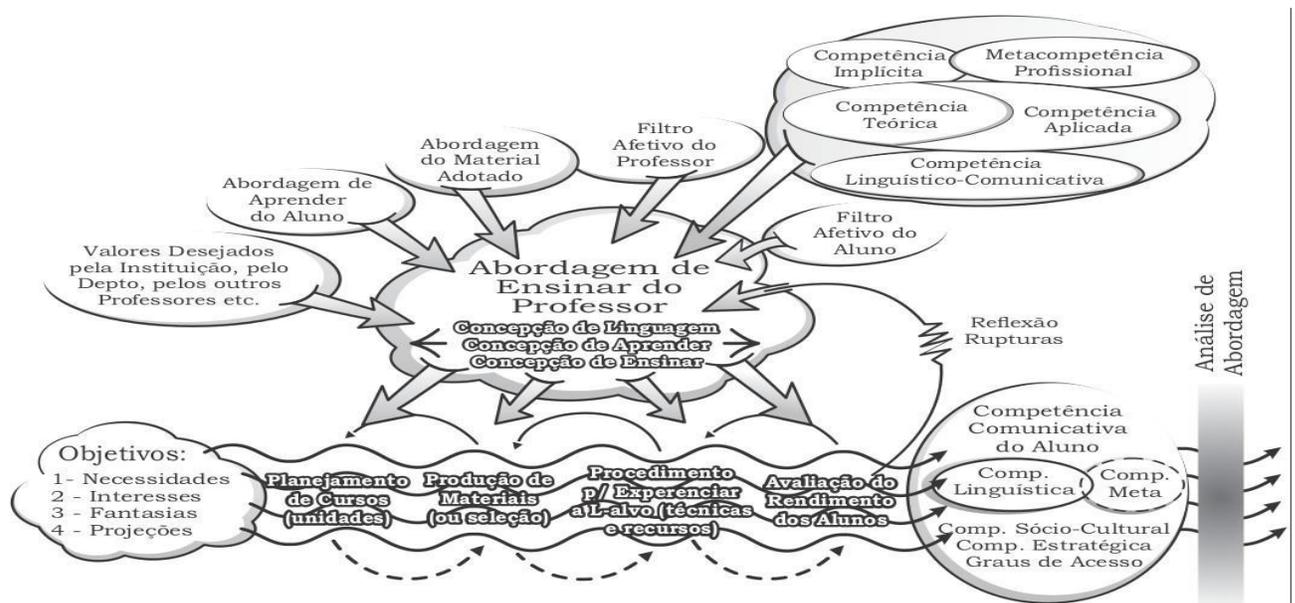
A abordagem do professor, embora sendo centro no plano de ensino, sofre influências das duas outras abordagens, a do aprender do aluno e a dos terceiros. Quando se fala dos terceiros refere-se, nesse sentido, aos produtores de material didático, da família, as necessidades e dificuldades da escola, da sociedade e dos outros elementos que também estão presentes no plano na Operação Global do Ensino de Ensino e Aprendizagem das Línguas.

Almeida Filho (1993) argumenta ainda que é importante que o professor de línguas esteja ciente da sua própria abordagem, “para que assim ele possa se mover em direção ao teórico/explicito e se distancie do intuitivo/implícito, analisando a abordagem que se apresenta como instrumento viável para essa empreitada”. Por quanto mais tempo o profissional de Área de Ensino de Línguas desconheça a abordagem da sua atuação, tanto

menos esse profissional estará contribuindo para a LA e certamente, mais dificuldade terá em desenvolver o ensino de língua de maneira satisfatória. Ao desconhecer a sua própria abordagem, obviamente desconhecerá também as materialidades envolvidas na Operação Geral de Ensino de Línguas e se tornará instável no planejamento das suas aulas, na escolha ou produção dos materiais, no próprio ato de ensinar e na avaliação, porque é a abordagem que orienta essas materialidades da Operação Global de Ensino de Línguas.

Apresentamos, em seguida, a representação gráfica do modelo OGEL e os seus elementos constituintes (ALMEIDA FILHO, 2013).

**Figura 4**



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2013, p. 36.

A figura dá visibilidade maior à complexidade do processo de ensino de línguas. Dessa forma, envolve crenças, pressupostos, conhecimentos sobre o que é a língua e a linguagem e, sobretudo, aprender e ensinar uma língua nos diversos níveis e contextos, a filosofia subjacente, as ações que efetivamente ocorrem na sala de aulas.

## 2.6 Alguns princípios de sala de aulas de Ensino de Línguas

A sala de aulas é um ambiente propício para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao falar, especificamente, da sala de aulas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, alguns princípios, e características são considerados indispensáveis nesse espaço. Entre esses princípios destacamos, o princípio de interação, no qual os alunos interagem entre si e com o professor na língua-alvo, o princípio de ensino de língua na própria língua, em que o professor seja capaz de ministrar a aula na língua que ensina, o princípio da comunicação, em que a língua em aprendizagem possa circular na sala e nela os alunos tenham a oportunidade de comunicar-se, o princípio de criatividade, princípio pelo qual o aluno torna-se protagonista do seu processo de aprender.

Segundo Almeida Filho (2012), é importante que os primeiros agentes envolvidos no processo de ensino de línguas tenham a oportunidade de se acomodar em ambientes propícios e de qualidade para que, assim, o processo de ensino e aprendizagem de línguas possa ser desenvolvido permitindo, desse modo, que aquisição e/ou aprendizagem ocorra.

Grant (2016, p. 24) argumenta que “o posicionamento teórico pela aprendizagem/aquisição de segundas línguas apoia a relação integral, a interação na sala de aulas via linguagem e aprendizagem efetiva da língua”.

Almeida Filho (2013, p. 41) conceitua a aula de língua como um evento estruturado de linguagem produzido por aprendentes e seus professores com a intenção que ocorra aquisição/aprendizagem de língua-alvo. De acordo com os pressupostos do mesmo autor, não é aconselhável que numa sala de aula de ensino de línguas não exista o princípio da interação e da integração, entre alunos e professor, a interação e a colaboração são indispensáveis no ensino e aprendizagem de línguas.

Paiva (2014, p.133), sob postulados de Donato (1994), demonstra como os alunos constroem a experiência de aprendizagem de línguas no contexto de sala de aulas, por meio de atividades colaborativas que acontecem por meio da interação entre alunos e professores. Na interação, os alunos se ajudam para desenvolverem suas capacidades e desempenho na língua em aprendizagem. Paiva (2014) argumenta que, na interação, os alunos se constituem em aprendizes “individuais e coletivos, em busca de orientação”, um auxiliando o outro e se constituem guias durante a resolução do problema linguístico. “Os

alunos se beneficiam do “*andaime coletivo*” no desenvolvimento da habilidade oral na segunda língua, a partir da interação” PAIVA (2014, p. 134).

Paiva (2014) ainda acrescenta que, nessa perspectiva, a mediação constitui um elemento importante, seja ela a mediação por parte do professor, entre os alunos em sala de aulas, ou ainda por recursos semióticos mediadores como “materiais impressos, o ambiente físico, gestos, e o discurso na sala de aula”, podendo ainda contar com outros “artefatos culturais de mediação como cinema, música e revista”.

No livro, *Aquisição de Segunda Língua*, Paiva (2014) descreve como Armando, um emigrante mexicano que aprendeu o hebraico e se tornou falante tão fluente que a sua fala em hebraico foi submetida a muitos falantes nativos da língua hebraica e esses não conseguiam identificar que Armando era mexicano e não nativo da língua hebraica. Armando teria se tornado um falante muito fluente na nova Língua apenas a partir da interação, integração na prática por meio das conversas com os conhecidos nativos da língua hebraica que o corrigiam. Paiva (2014) argumenta que dentre muitas outras experiências de aprendizagem de nova língua, o exemplo de Armando nos serve para ilustrar que é possível aprender e tornar-se fluente numa língua nos contextos informais sem precisar decorar formas gramaticais, apenas mantendo a interação no exercício de comunicação na língua em aprendizagem, recebendo instruções e correções na própria língua, tal como aconteceu com Armando.

Numa pesquisa realizada por Grant (2016), os alunos aprendentes de inglês envolvidos na pesquisa reconheceram e apontaram a relevância da interação nas aulas de línguas. Eles afirmaram que é importante a interação entre eles enquanto aprendentes, assim como com o professor para que possam se envolver e desenvolver suas competências comunicativas na língua em aprendizagem.

Outro princípio relevante na sala de aulas de ensino e aprendizagem de línguas, destacado por ALMEIDA FILHO (2013) é o de ensino de língua na própria língua. O professor deve ser capaz de ensinar, dar instruções e fazer correções na mesma língua que ensina. Paiva (2014, p. 42), no seu livro *aquisição de segunda Língua*, apresenta 10 narrativas de experiências de alunos aprendentes de Inglês e Espanhol, dos quais quase todos assinalam a importância e a necessidade de se ensinar e aprender a nova língua na

própria língua-alvo, e como isso os tem ajudado na aprendizagem, conforme pode se verificar na fala de uma dessas alunas:

“[...] Ele (referindo-se ao professor) não falava com a gente em Português nem fora da sala de aulas, de jeito nenhum. E só falava em Inglês o tempo inteiro. Então, isso fez a gente dar um salto inacreditável. Eu fiquei empolgadíssima depois, comecei a falar mesmo. Então a gente ficou la falando o tempo inteiro, a gente não falava em Português hora nenhuma. Explicava mesmo vocabulário usando o dicionário Inglês/Inglês [...] Eu nunca gostei de traduzir música, eu sempre quis ver a letra, escutar música, escutar o filme, e até hoje ficar escutando em Inglês e qualquer outra língua e ir aprendendo. Mas nunca gostei de traduzir, nunca gostei de traduzir a música, preferia escutar a música a traduzi-la [...], PAIVA, (2014, p. 42-43).

Por não ser nosso objetivo descrever as narrativas sobre a importância da interação e o ato de ensinar línguas na própria, apenas trazemos esse exemplo para representar as narrativas de outros alunos, que até certo ponto sentem a necessidade de serem ensinados na língua-alvo e de manter interação com essa língua, testando as suas hipóteses e desenvolvendo a competência comunicativa, aumentando assim o seu repertório linguístico e a possibilidade de circular na língua.

Por isso, numa sala de aulas de Línguas, segundo Almeida Filho (2013), a primeira coisa que se deve observar é se existe o princípio de comunicação, se a língua-alvo está circulando, se está havendo interação verbal, a comunicação entre alunos e com o professor, possibilitando que ocorra aquisição.

O termo aquisição por nós adotado diz respeito à internalização mental de maneira informal e subconsciente, conforme consta no glossário de LA, elaborado por ALMEIDA FILHO (2018). Aquisição de segunda língua seria uma

Internalização (mental) de modo informal e geralmente subconsciente em situações de uso compreensível da língua-alvo, uso esse monitorado pela sensação de um saber fazer cada vez mais seguro e fluente até tornar-se uma segunda natureza, um saber comunicar-se, mesmo que não se explique. Esse processo adquiridor pressupõe uma ação social de interação motivada em situações de uso da nova língua. Aquisição é, portanto, um processo informal e subconsciente de desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua produzido a partir de abundância de instâncias de uso contextualizado e envolvido da nova língua. O adquirente sabe se comunicar, mas não sabe, necessariamente, explicar formalmente porque ou como se comunica da forma como se comunica. Ele não está ciente do fato de que está internalizando de forma natural e informal as regras de uso na nova língua e tampouco sabe identificar ou explicar essas regras, ou seja, não possui domínio automático da metalinguagem.

De acordo com essa definição de aquisição de segunda língua, fica evidente que a sala de aula de línguas deve ser caracterizada como ambiente de interação, do envolvimento dos alunos, fazendo com que estes sejam capazes de desenvolver capacidade comunicativa na língua-alvo.

Segundo Grant, (2016, p. 05), a criatividade é um princípio também que deve emanar na sala de aula de línguas. O processo de ensinar precisa ser compreendido como espaço no qual se desenvolva a criatividade e que o aprendiz tenha a oportunidade de desenvolver-se e tempo suficiente para cultivar as habilidades de conhecimento de forma criativa. O tempo deve ser suficiente para discussão de tópicos e temas, estimulando-se o uso real da língua por meio da interação e da reflexão sobre a língua que está sendo aprendida.

Xavier (2013) argumenta que em muitos casos, ao aluno não é concedido o tempo necessário, na sala de aula, para refletir sobre o seu processo de aprender. De forma muito sutil o tempo apressa as ações dos professores, que muitas vezes aceleram as suas ações na sala de aula e não concede o tempo necessário para o aluno. Às vezes, o professor perde muito tempo nas atividades ou tarefas que não contribuem tanto para aquilo que é essencial no ensino de línguas. Por isso, não se pode dizer que o professor é vítima do tempo, visto que é ele mesmo que organiza e gerencia o seu tempo pedagógico, embora haja situações em que a instituição escolar pode interferir. O tempo não é neutro, ele envolve as decisões particulares de cada profissional para atingir os seus objetivos esperados.

Xavier (2013) aponta diferentes tipos de tempos como **Tempos desencontrados**: que se referem à estrutura que não dá espaço para reflexão dos alunos, embora seja necessário que o professor faça com que os alunos aprendam a pensar e a se expressar. Os professores impõem o seu tempo ao do aluno que necessita raciocinar sobre o que ele escuta, lê, escreve, fala e faz com a língua. A pressa e a ansiedade em dar o conteúdo ou as atividades propostas tiram o direito do aluno de refletir sobre a língua em aprendizagem. Um caso dessa natureza seria daqueles professores que costumam traduzir para outra língua o que estão ensinando, aliviando a carga de processamento linguístico dos alunos e ao mesmo tempo roubando a sua atenção do objeto de entendimento, isto é, a língua que está sendo aprendida.

Para Xavier (2013), a prática de tradução consecutiva é vista, por muitos professores de línguas, como solução garantida da compreensão, do engajamento dos alunos, do andamento da aula e da disciplina da classe. Com tradução, acredita-se que os alunos possam compreender as atividades facilmente, compreender o conteúdo e fazer avançar no tempo. Ao impor esse modelo de temporalidade sobre os alunos, o professor rouba o tempo de raciocínio, de esforço e de compreensão da língua que está sendo ensinada e aprendida.

**Tempos poupados:** Xavier (2013) argumenta que algumas práticas docentes sugerem tendência do professor em “simplificar ou descomplexificar” as atividades, apontando as respostas, antecipando-as, exemplificando a primeira questão, fornecendo modelos. Outra forma de poupar o tempo de sala de aula é quando o professor centraliza ações que poderiam ser compartilhados com a coletividade, como na explicação das instruções de um exercício. Os alunos são poupados dessa tarefa e o professor toma esse tempo para si, cabendo aos alunos prestar atenção para que possam realizar as atividades.

Segundo autora o tempo tomado para explicar as atividades poderia ser um momento para o professor se descentralizar, atribuindo aos alunos o papel de explicar o que devem fazer. Os alunos teriam a oportunidade de criar reflexão sobre o que leem na língua-alvo, na organização do seu pensamento e, sobretudo, a forma de se expressarem oralmente, com suas próprias palavras na língua em estudo. Observa-se também que na correção das atividades o tempo da reflexão do aluno é poupado. Muitos professores não fazem questionamento à turma, mas apenas verificam se as respostas estão certas ou erradas. Quando as respostas estão erradas, o próprio professor as oferece gratuitamente, ao invés de indagar, instigar e conduzir os alunos a um olhar atencioso sobre as respostas apropriadas ou não, preferindo dar a continuidade (XAVIER, 2013, p.09).

**Tempos desperdiçados:** segundo Xavier (2013), os tempos desperdiçados dizem respeito a uma estrutura temporal que reduz as experiências significativas dos alunos com a língua que está sendo aprendida. O desperdício do tempo acontece, geralmente, com a falta do planejamento de aula bem pensado. Há professores que dão aulas de improviso, sem planejamento prévio de conteúdo. Outros desperdiçam o tempo com atividades que levariam poucos minutos para serem realizadas.

**Tempos enrijecidos:** refere-se à estrutura temporal fixada no que o professor definiu para as suas ações, sem margem para desvios. Certas práticas pedagógicas advindas de planejamento reflexivo mostram que o tempo do aluno pode sobrepor-se ao tempo do professor, antecipando procedimentos já planejados. São, nesse caso, as situações inesperadas no olhar do professor que, às vezes, na sua rigidez, continua no plano das ações que definiu, ignorando o tempo de que o aluno precisa (XAVIER, 2013).

Cada professor em sala de aula administra o tempo do seu jeito, de acordo com a sua forma de ver o processo de ensino. Na área do ensino e aprendizagem de línguas é preciso que ao aluno aprendente da língua-alvo seja concedido o tempo suficiente para poder vivenciar, raciocinar e praticar a língua alvo. O ensino da língua não deve ser meramente visto ou interpretado na perspectiva de apenas conhecer e saber explicar o sistema linguístico de língua em estudo, mas deve ser visto e entendido como ação que prepara e potencializa os alunos a serem capazes de comunicar-se em diferentes ambientes e situações comunicativas. Prepará-los para a vida, nessa nossa sociedade cada vez mais evoluída e multifacetada, aponta Grant (2016, p.05).

Paiva (2014, p.137) conclui que, conforme a visão da teoria sociocultural, a aquisição/aprendizagem de uma língua acontece por meio de processo colaborativo, através do qual “os aprendizes tenham o tempo suficiente para se apropriarem da língua de sua própria interação, para os seus próprios propósitos”.

## 2.7 As competências de ensinar línguas

Os postulados ou estudos sobre as competências do professor de línguas, no Brasil, por exemplo, foram trazidos ao debate por ALMEIDA FILHO, em 1993, quando ele apresentou o modelo de OGEL. Nessa altura, o autor apontou cinco competências necessárias, que um profissional deve adquirir ou possuir para atuar no ensino de línguas. Conforme (ALMEIDA FILHO, 1993), para atuar na área de ensino de línguas espera-se que tenha as seguintes competências:

- **Competência profissional:** refere-se à competência que prepara o professor para poder valorizar a sua profissão, conhecer seus direitos e deveres como profissional, buscar pertença a uma associação de

profissionais do ensino de línguas, conhecendo e induzindo políticas de ensino, a história e a ética profissional para sua atuação como educador linguístico.

- **Competência Linguístico-comunicacional:** nessa competência espera-se que o professor de língua tenha a capacidade de se comunicar na língua que ensina,
- **Competência Espontânea implícita:** competência composta pelas intuições, crenças e experiências que definem o indivíduo, tanto do ponto de vista individual como profissional;
- **Competência teórica:** diz respeito ao conhecimento teórico acumulado organicamente pelo profissional por meio de leituras e cursos realizados na formação inicial no exercício do magistério;
- **Competência aplicada/sintética:** aquela que capacita o professor a atuar conscientemente na prática e explicar o seu fazer docente;

Sabota e Almeida Filho (2016) argumentam que a categorização de competências do professor de línguas, sob os pressupostos de ALMEIDA FILHO em 1990, é meramente uma estratégia de construto para atender a fins didáticos da formação dos agentes, pois segundo os mesmos autores, as competências estão normalmente interconectadas e atuam como um sistema complexo sendo difícil estabelecer limites entre elas. Quando um professor realiza o estudo sobre a competência teórica estará efetuando as alterações no seu saber geral, executando as mudanças no seu comportamento e na sua prática docente.

Consolo e Porto (2011) apontam também a relevância do estudo e debate sobre as competências de professores, visto que elas fazem com que os professores em formação tenham “uma projeção profissional melhor”. Sabota e Almeida Filho (2016) nos asseveram que a competência teórica é a mais desejada e esperada em um professor de línguas, porque ela é “externamente construída, na base da Teoria e linguagem própria, de saber dizer e articular o conhecimento científico sobre adquirir, aprender e ensinar línguas e sobre o processo de formadores dos agentes”. Ela é a competência crucial e determinante para a passagem do professor prático para nível profissional, do intuitivo para o reflexivo, do inconsciente para o consciente, sobre o que deseja fazer na sala de aulas, revendo pontos de

vista sobre o ensino e, principalmente, questionando sua abordagem, porque afinal é a competência teórica que

Fornecer explicitações para o saber aprender. A partir dessa competência, o professor cresce em sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino/aprendizagem em relação as diferentes abordagens e suas implicações. ALMEIDA FILHO (1998, p.37).

A partir desse pressuposto, percebe-se que a competência teórica pode ajudar no desenvolvimento profissional do docente, ajuda o professor no desenvolvimento da abordagem reflexiva, ou seja, com a competência teórica, o professor pode refletir sobre o seu agir profissional e a partir dessa reflexão ele pode redefinir ou reorganizar o seu fazer docente.

Segundo Grant (2016, p. 18), não existe nenhuma possibilidade de um professor que queira investigar o processo de desenvolvimento da abordagem comunicativa e da oralidade não ser reflexivo sobre o perfil e a prática docentes, porque ser reflexivo é ser capaz de pensar e atribuir os sentidos a sua prática docente, isto é, utilizar o pensamento para avaliar o que se ensina e como e por que ensina daquele jeito (ALARCÃO, 1996).

Conforme Sabota e Almeida Filho (2016), as práticas reflexivas fundamentadas em teoria relevante, principalmente a instalação e o aprimoramento da competência teórica se dão por contato contínuo com textos, cursos e eventos de veiculação teórica como aulas, congressos, materiais para leitura, isto é, da formação continuada. A formação adequada do professor é mantida através da formação continuada, como meio para aperfeiçoar ou melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas, através da reflexão sobre o agir profissional do professor (SCHÖN, 1987).

Almeida Filho (2018) acrescenta que nos dias atuais espera-se que os professores de línguas sejam certificados e que trabalhem em diversas situações, sendo capazes de:

- (1) poder desempenhar (oralmente e por escrito) a contento na L-alvo ao ensinar;
- (2) saber atuar (ensinar) nas quatro materialidades do processo de ensinar: no planejamento de cursos e aulas, além dos materiais, na construção das aulas e das experiências extensionais, além do controle do processo de ensino e aprendizagem;
- (3) estar abertos a considerar alternativas (que possam seguir aprendendo) depois de saber como e por que ensinam como ensinam;
- (4) afinar seu poder de uso da língua-alvo (sem negligenciar a língua materna);

(5) conhecer e saber dizer a Teoria de Aquisição, Aprendizagem e Ensino de línguas que já praticam e/ou a que desejem;

(6) saber ouvir os aprendizes e terceiros que ofereçam análise de sua atuação.

Partindo do prisma dos autores, pode-se resumir que se espera que o profissional da área do ensino de línguas detenha competência teórica apropriada, seja capaz de direcionar as mudanças à melhoria do seu fazer docente e que a partir da reflexão, seja capaz de mudar a sua abordagem e se direcionar a um ensino de línguas a contento, mantendo a formação continuada aberta e contínua.

Isso se faz necessário porque, segundo ALMEIDA FILHO (2016, p. 01), o processo de ensinar e adquirir uma nova língua pressupõe certo conhecimento (formalizado crescentemente) do que constitui o processo de apoiar os que estão dispostos a aprender a língua, cultura e o que significa adquirir essa nova língua, de capacidade de agir profissionalmente no ensino real, de acompanhar as evoluções sociais e aproveitar das novas tecnologias para aperfeiçoar a sua prática docente de ensino de Línguas.

É preciso que o professor de Línguas anote, descreva o seu modo de ensinar, para que nos momentos posteriores, observe essas anotações, reflita sobre elas, analisando as suas aulas de forma crítica, resultando em novas compreensões dos fatos e de si mesmo.

## **2.8 Papel do aprendiz no processo de aprendizagem de línguas**

Nesse tópico, debruçamos sobre o modo como os aprendizes podem cooperar e influenciar positivamente ou negativamente, quando não tiverem a consciência clara sobre o processo de aprender línguas.

Começamos por argumentar que a formação dos aprendentes é o meio que utilizamos para recomendar vários procedimentos que apoiam os alunos no aperfeiçoamento de suas bases de conhecimento e de atitudes, compondo competências para adquirir e aprender a nova língua que seus professores tentam profissionalmente partear.

De acordo com Almeida Filho (2018) é importante reconhecer que a aprendizagem de uma nova língua tem uma natureza específica incidindo nela fatores internos (como

traços afetivos, ideológicos, de sexo, de personalidade etc) e externos (o professor ou professora desses alunos, o material de ensino que usam, o programa composto, os colegas de turma com que compartilharão o curso etc). Devido à complexidade da natureza de aprender novo idioma e considerando que a natureza da aquisição é tanto individual (psicológica) quanto social, no sentido de que aprendemos melhor interagindo com outros na língua-alvo, ninguém poderá fazer isso por quem aprende (*idem*).

Por isso, é importante tornar os aprendizes conscientes sobre o processo de aprender línguas e mostrar-lhes o quanto são importantes e decisivos para que ocorra a aprendizagem.

A parte afetiva é muito importante no processo de aquisição/aprendizagem e o professor ou professora precisa atuar para manter o bom equilíbrio dela ao longo do tempo em que atua para que se instale uma competência de uso nessa nova língua nos aprendizes, Souza (2015.p. 29).

Ortega (2009), argumenta que quanto mais o aluno tiver interesse, laços de afetividade e familiaridade com a língua alvo, mais facilidade e aptidão terá em aprendê-la, mas para que a afetividade e interesse pela língua ocorram é necessário que o aprendente tenha consciência da relevância da língua-alvo na sua vida.

Em todos os casos, é imprescindível que os adquirentes mantenham um esforço continuado por aprender perseguindo objetivos conhecidos, realistas e alinhados com os da professora ou do professor. Na qualidade de aprendentes, não podem deixar passar qualquer chance de interagir, testar estratégias e hipóteses, pedir ajuda, auxiliar, ensaiar mentalmente o uso da nova língua.

Com a formação dos aprendizes, procurou-se confirmar se o aluno podia, juntamente com o professor, “*desestrangeirizar*” a língua alvo-alvo e aceitá-la.

Sentem-se satisfeitos por ter como resultado indícios de uma capacidade de uso da língua-alvo ao final do ciclo básico da escolarização? Será que eles buscam consciência e protagonismo crescentes nas iniciativas do professor e nas iniciativas próprias, partindo do modo como estudam na perspectiva de uma cultura de ensinar e de aprender locais? São capazes, principalmente, de interagir mais uns com outros e não só com o professor, multiplicando e aumentando os turnos de fala e buscando experiências extrassala na língua desejada?

Partimos do pressuposto de que é importante que os guineenses, sobretudo os estudantes desestrangeirizem a língua portuguesa, pois embora seja vista como a língua do colonizador, também é a língua dos guineenses, língua oficial, língua de trabalho e de escolarização, assumindo status bastante relevante no país.

## **2.9 Características do livro didático para o ensino de línguas**

Apesar dos avanços tecnológicos, com muitas ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade, o livro didático (LD) ainda é imprescindível e continua a ser um instrumento de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, Pereira (2013, p.113). De acordo com Carvalho (2011, p.31) LD se constitui em importante ferramenta de auxílio ao ensino, atuando como suporte ao professor.

Nesse tópico, apresentamos os pressupostos teóricos de vários autores sobre como deve ser e o que se espera do LD para o contexto de ensino de línguas.

Para Ueti (2012, p.13), a utilização do LD nas aulas de língua portuguesa para os falantes das outras línguas deve levar em consideração as características dos alunos e a boa apresentação dos conteúdos programáticos. É de igual modo importante o uso/ensino dos gêneros discursivos nas aulas no ensino de português como língua não materna, pois os gêneros devem ser objeto de estudo de uma língua.

ALMEIDA FILHO (2013, p.22), propõe que o material (LD) apresente atividades contextualizadas que forneçam muita prática em usos prováveis da L-alvo; atividades personalizadas e criativas que incentivem desde cedo significados pessoais nas próprias palavras; atividades para trabalho em grupo e interação comunicativa entre os alunos; atividades em linguagem autêntica (exercícios, leitura, diálogos) em abundância no livro; ambas oportunidades para a prática de conceitos nocionais-funcionais num arco de tarefas que utilizem esses conceitos; explicações gramaticais claras e concisas que permitam aos alunos trabalhar a precisão; tópicos, temas, leituras e atividades que respondam às necessidades e interesses dos alunos; material cultural integrado em atividades de prática da língua.

Segundo Mendes (2011, p.151), os materiais (LD) com a organização prévia de dados de línguas, impassíveis de serem manipulados e adaptados conforme a realidade, ao

invés de proporcionarem ao aprendiz um contato significativo com a língua que está aprendendo, endurecem o seu aprendizado e lhe torna a língua menos acessível.

Os materiais didáticos devem preocupar-se em refletir e usar as estratégias dos aprendizes e os esquemas prévios que eles levam para a sala de aulas, além de incentivá-los a estabelecer um diálogo entre a sua língua-cultura e a língua-cultura que estão aprendendo. Conforme aponta Schoffen (2012), é importante o uso de materiais autênticos em sala de aulas de língua adicional, porque possibilita a reflexão sobre as condições de produção do uso de linguagem na interação social.

Nessa perspectiva, o material deve funcionar como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na língua-alvo. O material (LD) deve ser aberto, passível às adaptações, modificações, manipulações, explorado e adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor enquanto aos desejos e necessidades dos alunos (MENDES, 2011, p.152).

Os materiais (LD) que já estabelecem de antemão as atividades que eventualmente vão formar o método, deixam de ser vistos como instrumento de apoio para ensino de línguas e, passam a ser a base codificadora, “partitura” que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora e passam a ser um recurso, não só menos impactante nos processos de aprender e ensinar línguas, mas até limitadores da aquisição em certas combinações e sob dadas condições adversas (ALMEIDA FILHO, 2013, p.16).

Os materiais já exaustivos, completos, cuidadosamente sequenciados e resolvidos para professores e alunos não são mais o esperado, não mais correspondem ao ideal profissional contemporâneo de ensino de idiomas (ALMEIDA FILHO 2013, p.15). O que se espera do material do ensino de línguas é que seja um material incompleto, aguardando uma finalização dos professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos.

Nesta perspectiva, Ferreira (2012, p.50-51) aponta que o material didático e o ensino de língua portuguesa como L2 devem ser pensados amplamente, abarcando as realidades dos aprendentes. O ensino da língua portuguesa como L2 ultrapassa o simples conteúdo linguístico e devem ser levadas em consideração outras habilidades do estudante. Conforme visto, para o processo de ensino de línguas, espera-se que o LD seja aberto, passível de adaptações permitindo assim o seu enquadramento ao contexto do ensino em

que se encontra o professor, que não seja um material com uma organização rígida e previa de simples conteúdos gramaticais.

Na secção a seguir trazemos algumas ideias de como se deve ensinar as línguas, para que no final possamos fazer contraste entre aquilo que se verifica como ideal com o que se viu na realidade, isto é, nas observações das aulas.

## **2.10 Alguns pressupostos teóricos sobre como ensinar as Línguas**

A discussão que trazemos à baile nessa seção e como já anunciado é sobre como se deve ensinar as línguas. Todo embasamento teórico que trazemos a respeito desse assunto foi útil e nos serviu de norte e guia na observação das aulas no campo e na análise dos registros obtidos.

Alves (2012, p.39) nos assegura que com o surgimento das novas teorias sobre ensino das línguas não maternas, a *abordagem comunicativa* é a mais privilegiada porque viabiliza a interação em diversas situações de comunicação. As necessidades comunicativas passaram a constituir o centro do processo de ensino e aprendizagem de línguas não maternas.

Sellan (2012, p. 28) assevera que ensinar e aprender uma nova língua não deve se resumir ao conhecimento sobre o sistema da língua em estudo é importante dar atenção aos outros componentes, entre eles a aquisição da oralidade, da escrita, dos usos de argumentos, dos atos da fala, das condições de produção discursiva, da organização textual, da seleção e emprego lexicais e das visões sócio-histórico-culturais. Trata-se de viabilizar o interesse do aluno para adquirir e aprender a usar a língua para comunicação, pois é para comunicação que é constituído o fundamento do ensino e aprendizagem de línguas, visto que aprendemos as línguas para comunicação. É importante que alunos aprendentes falem, mesmo que seja “errado”, pois é indispensável aprender falando ou dialogando, a partir da interação social.

O trabalho de ensino de línguas 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 possibilita 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). A autora ainda acrescenta que o ensino de língua estrangeira ou segunda deve ir muito além das regras gramaticais e apresentação dos vocabulários ou datas de marcos históricos do país cuja língua está sendo estudada. O importante no ensino de uma nova língua é focar numa prática que leve os alunos a dar sentido aos fatos que eles mesmos descobriram no seu estudo da língua alvo.

Conforme aponta Mendes (2011, p.143), aprender uma língua como o português é aprender a estar socialmente nela, isto é, é aprender a usar a língua portuguesa nos seus diversos modos e contextos. Todavia, isso envolve mais do que meramente ter o domínio de formas linguísticas da língua alvo, pois a língua representa mais que a gramática. Ensinar uma língua, portanto, é mais do que fazer os alunos conhecerem a nomenclatura dos elementos gramaticais, a sua estrutura, visto que ela vai além desses elementos, representa mais do que a fala, mais do que a estrutura, mais do que um instrumento para trocar as ideias e informações, ela é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda (MENDES, 2011, p.143).

Essa ideia de Mendes (2011), reforça o conceito de abordagem comunicativa que apresentamos nesta pesquisa. Entretanto, consideramos relevante agregar a fala da autora para dar uma visão mais ampla do que é ensinar a língua, numa perspectiva fora da abordagem gramatical.

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

As necessidades comunicativas são fundamentais para um ensino e aprendizagem eficiente das línguas não maternas. Os aprendentes tem que estar em interação com a língua, praticá-la, não apenas estudar e conhecer as frases soltas, fora do contexto de comunicação. Antunes (2003, p.151) acrescenta que a análise ou estudo de frases soltas, sem contextualização, inviabiliza o reconhecimento da dependência entre a linguagem e os seus contextos de uso. Assim, é eminentemente importante o uso de textos autênticos para o ensino da língua.

Mendes (2011) afirma que sem o uso, a língua não é nada mais do que uma abstração. A língua em aprendizado precisa ser usada, praticada na sua forma real, sem medo dos erros que irão surgir durante o seu uso.

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

Krashen (1982) aponta a importância das abordagens comunicativas, conforme podemos confirmar a seguir:

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

Os estudantes guineenses precisam de língua portuguesa para seus ambientes profissionais, Assim deve priorizar nesse ensino a abordagem comunicativa, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa, o uso real do português desde as salas de aulas como lugares plenos de oportunidades para tal.

## CAPÍTULO 3

### DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Procedimentos metodológicos

Diante da “descoberta de uma abordagem nova” de ensino de língua, bem como de uma visão comunicativa de língua, neste trabalho, desenvolvemos a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa no ensino médio e superior na Guiné-Bissau. Descrevemos e analisamos o processo do ensino do Português naquele país da Costa Ocidental africana nas amostras de cinco (5) professores observados e entrevistados, em cinco (5) escolas, sendo que em cada escola foram observadas duas (2) aulas, totalizando dez (10). Nas cinco (5) escolas visitadas, duas (2) são universidades e três (3) são escolas de ensino médio, chamado de Liceus.

Foi investigada, a partir da observação das aulas, a abordagem, a metodologia ou os procedimentos metodológicos do ensino de português como Língua segunda PLS ou L2, sob princípios comunicativos.

Foram observados também outros elementos interconectados ao processo do ensino, como o LD, as tarefas, o ambiente/organização de sala de aulas, assim como foram igualmente observados alguns elementos ou variáveis fora de sala de aulas, porém interconectados ao processo de ensino e aprendizagem. Dentre elas, destacamos as condições do trabalho dos professores, disponibilidade e resistência dos alunos em aprender a língua portuguesa, às vezes, vista como a língua do colonizador, as influências das línguas locais e, sobretudo, das abordagens do ensino empregado na sala de aula, gramatical ou comunicativa.

#### 3.2 Natureza da pesquisa

Segundo Mc Donough (1997, p.201), não há fórmula garantidora de uma boa pesquisa, bem como não há necessidade de um só método. O autor argumenta a favor da

conjunção de várias técnicas na coleta de dados, como a forma de garantir a maior plausibilidade na interpretação. Para ele, num estudo de caso como o nosso, por exemplo, sob o paradigma qualitativo, é o emprego de combinações de vários métodos e diferentes técnicas, na investigação de um objeto de estudo que o caracteriza.

Nessa perspectiva, para fins da investigação do trabalho e para responder as questões da pesquisa já formuladas e pelo que nos assegura Mc Donough (1997, p.201), adotamos vários procedimentos ou frentes de coleta de dados que envolvem: observação das aulas, entrevistas gravadas em áudio e breve análise dos materiais empregados no ensino do Português.

Adotamos a pesquisa aplicada qualitativa de cunho etnográfico, centrado num estudo de caso. Conforme Chizzotti (2006,p.28-29), a pesquisa qualitativa deriva da compreensão de que as pessoas constroem no contato com a realidade, consideração às interações humanas e sociais, buscam interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem, levando em conta a liberdade e a vontade humana. Geralmente, a pesquisa qualitativa tem como método a entrevista, observação participante, história da vida, testemunho ofertado, análise do discurso e estudo de caso.

Moura Filho (2000, p.04), ao falar das pesquisas educacionais, apresentou-nos as principais correntes de pesquisa em sala de aulas, assegurando que o método qualitativo tem como foco a natureza, a realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa e as restrições circunstanciais que a moldam. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica, aponta (MOURA FILHO, 2000, p. 06).

Método qualitativo na pesquisa educacional é aquele centrado na sala de aula, como metodologia que visa entender o que se passa nas situações de ensino e aprendizagem, por exemplo, nas interações em sala de aulas, requerendo a participação intensiva (prolongada no campo), registro cuidadoso dos acontecimentos, a partir das anotações num caderno de campo e de coleta dos outros tipos de evidência documental, reflexão analítica dos registros feitos no campo e elaboração de relatório detalhado, utilizando material recolhido no local da pesquisa (MOURA FILHO, 2000, p. 07).

Segundo o mesmo autor, as pesquisas realizadas buscam identificar variáveis pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. As variáveis

podem estar relacionadas ao aprendiz, ao professor, ao contexto, ou de alguma forma podem estar todos relacionados.

Os pressupostos ou a teoria desses dois autores, Chizzotti (2006) e Moura Filho (2000), sobre a pesquisa qualitativa, contemplam os procedimentos ou frentes da coleta de dados por nós adotados, como também contemplam os objetivos desta pesquisa, visto que descrevemos o que observamos na sala de aula, nas situações de ensino e aprendizagem, adotamos reflexão analítica sobre os registros e procuramos, por meio das entrevistas, as demais variáveis envolvidas na questão em estudo, além do observado na sala de aula, com intuito de ter um entendimento integral do problema e descrevê-lo relatando as conclusões, os fatos observados ou apurados.

Justamente por percebermos que, além das abordagens, outras variáveis podem estar relacionadas ao ensino e aprendizagem do português fora de sala de aulas e que podem influenciar negativamente, realizamos as entrevistas a fim de coletar as outras informações que complementam o estudo. Tomamos como instrumento de coleta de dados a entrevista como o método de recolha de informações primárias, pois através dela se ouve alguém que provavelmente fala como testemunha (RODRIGUES, 2007).

Adotamos, também, a pesquisa de cunho etnográfico, pois de acordo com Van Lier (1998,p.53, apud, Turbin, 2016, p. 66), nos últimos anos a etnografia se desenvolveu mais no campo da educação e da LA. Parcialmente, pela insatisfação com resultados positivistas que se apoiam em dados controlados. O autor ainda aponta que a etnografia é orientada por dois princípios, nomeados como êmico e holista. O princípio êmico, que por nós é adotado, pede que o pesquisador abra mão dos paradigmas, modelos já estabelecidos e que focalize na sala de aula, sob o ponto de vista reflexivo e crítico, derivado de significados que os participantes desenvolvem, no contexto social da sala de aulas, através da relação interativa entre outros elementos documentais disponíveis (VAN LIER, 1998, p.56, apud, TURBIN, 2016, p.66).

O cunho etnográfico da pesquisa procurou dar conta da participação no contexto da sala de aulas, pois nisto consiste o objetivo principal, que é observar e descrever as abordagens, a metodologia e os procedimentos metodológicos, incluindo as técnicas e métodos adotados na sala de aula para ensino de Português na Guiné-Bissau. Erickson, (1987) argumenta que, em educação escolar, a principal característica da etnografia é

preocupar-se com todo o contexto social da sala de aula e com o que os participantes pensam sobre o que acontece a respeito do caso em estudo.

O cunho etnográfico está centrado num estudo de caso. Conforme Moura Filho (2005, p.106), o estudo de caso “compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido”. Segundo esse autor, “no caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo e envolver um único aluno, uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino-aprendizagem”, ou a opção de ensino de línguas dessa escola.

Todas as informações e registros obtidos na entrevista e nas observações das aulas foram analisados de maneira minuciosa, para apurar as evidências e identificar a qual abordagem de ensino de línguas essas evidências se relacionam. Por isso, julgamos que a pesquisa também é analítica, pois de acordo com Rodrigues (2007, p.29), a pesquisa analítica busca efetuar um estudo meticuloso de cada parte de objeto de estudo com finalidade de melhor conhecer a sua essência, causas, funções e relações. Assim, o pesquisador busca cotejar o assunto em estudo e os demais objetos a ele relacionados.

Uma vez estudado de maneira minuciosa, com base na reflexão analítica, conforme já apontava MOURA FILHO (2000, p.07), percebemos os demais objetos relacionados à pesquisa e agregamos os dados relacionados ao ensino de português na Guiné-Bissau. Esses dados foram descritos, analisados e interpretados e assim chegamos à pesquisa interpretativa que, segundo Moreira e Caleffe (2006 apud PEIXOTO, 2007, p.70), é que tem como finalidade descrever e interpretar as ocorrências ou acontecimentos com intuito de compartilhar as acepções com as pessoas que nos rodeiam no mundo. É o que buscamos realizar neste trabalho com os dados de que dispomos.

Em suma, recorreremos a todas essas frentes da pesquisa, a fim de desenvolvermos um estudo coerente, pelo interesse em entender as peculiaridades, as circunstâncias e a realidade do ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau, na atualidade.

Com essa pesquisa, descrevemos o processo de ensino de língua portuguesa no país africano, com o olhar voltado à sala de aulas, por meio da observação das aulas gravadas e com anotações no caderno de campo. Após coleta de dados, fizemos a reflexão analítica sobre esses dados coletados, conduzimos breve análise do material didático empregado nas

aulas, não nos limitando à sala de aulas. Através da entrevista, verificamos outras variáveis conectadas à questão em estudo, aos professores, alunos, diretores e ao contexto, como forma de ter maior proximidade com o problema, explicitando-o e construindo hipóteses. Agregamos dados, interpretamo-los, descrevemos os fatos observados, explicamos as ocorrências e compartilhamos as acepções, utilizando material recolhido no local da pesquisa, conforme já preconizava o método qualitativo na pesquisa educacional, centrada na sala de aulas, visto em Moura Filho (2000, p. 07), citado neste trabalho.

### **3.3 Métodos de coleta de dados**

Para a coleta dos dados, foi realizada a observação e gravação de dez (10) aulas de língua portuguesa em cinco diferentes escolas, duas aulas em cada escola. Entre as cinco escolas visitadas, três são Liceus (ensino médio) e duas são de ensino superior (Universidades). Das três escolas de ensino médio, uma denominada Escola Aleluia Lopes, está localizada em Região de Biombo-Quinhamel-Bissauzinho e as outras duas, nomeadamente Liceu Agostinho Neto e Liceu Kwameh Nkrumah, estão localizadas na capital Bissau. As duas escolas de ensino superior, respectivamente, Universidade Lusófona e Universidade Colinas de Boé, também ficam localizadas em Bissau, todas privadas.

Das quatro materialidades da sala de aulas proposto por Almeida Filho (2013) no modelo OGEL, apenas observamos e analisamos as duas, as aulas e o material (LD). Pois as outras duas, plano do curso e avaliação somativa não acontecem todos dias. Realizamos breve análise do material, com intuito de ver com qual abordagem esse material se alinha no ensino de português no contexto da pesquisa.

Para as entrevistas, adotamos o modelo semi-estruturada que, de acordo com Rosa e Arnoldi (2016, p. 20-31), nesse tipo de entrevista as questões são formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra sobre seus pensamentos, tendências e reflexões a respeito dos temas apresentados. As perguntas foram subjetivas, proporcionando a relação recíproca e de confiança, visando avaliar as crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Esse tipo de entrevista tem de ser acompanhado com roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível e a

sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Segue o roteiro das questões para entrevista;

Com os alunos

1- Você tem algum interesse/motivação ou resistência em aprender a LP, às vezes vista como a língua do colonizador?

2- O que você acha da forma como o seu professor te ensina a LP?

3- O que você gostaria de ser ensinado e aprender na sala de aula de LP?

Com professores

1- Qual a sua área de formação?

2- O que você acha da sua abordagem de ensino de LP?

3- Qual é a maior dificuldade que você enfrenta no ensino de LP?

Com reitores e diretores

1- Quais as maiores dificuldades que enfrentam na gestão escolar?

Para escolha dos professores participantes na pesquisa, entramos em contato com os diretores das escolas e reitores das universidades e estes conversaram com os professores e autorizaram a realização da pesquisa e observação das aulas, a partir dos documentos que se encontram nos anexos. Para a escolha dos alunos, falamos para os professores que precisávamos de dois alunos de cada turma para fazer entrevista e eles perguntaram se os alunos teriam interesse em participar da entrevista, eles concordaram e aceitaram participar.

Também consideramos a participação direta, que se resume, conforme Rocha (2008), na investigação aprofundada dos saberes e das práticas no universo social. Desse modo, emergiram aspectos desconhecidos ou pouco evidentes sobre o ensino do português, desafios e dificuldades, a partir da complexa realidade linguística Guineense. Propomos com a pesquisa, adesão da abordagem comunicativa que visa potencializar a aprendizagem do aluno ao domínio do uso da língua, conhecimentos do sentido dela e não apenas decorar as regras da gramática normativa, e uma possível mudança na adoção de gramática normativa impressa como material didático para ensinar a língua.

### **3.4 Instrumentos usados para coleta dos dados**

Para coletar os dados, usamos para a gravação das aulas um gravador de áudio e, em decorrência da observação, utilizou-se um caderno de campo para as anotações e alguns detalhes que consideramos importantes e que não constam na gravação. Para as entrevistas, usamos o mesmo gravador e o mesmo caderno de campo. As entrevistas, assim como as gravações das aulas, foram transcritas.

### **3.5 Sobre análise dos registros coletados no campo**

A discussão que trazemos na dissertação se relaciona com a consideração às metodologias e as abordagens utilizadas no ensino de língua portuguesa L2 em Guiné-Bissau na atualidade. Além da metodologia e das abordagens (gramatical e comunicativa), realizamos uma breve análise do material didático empregado no ensino de LP. Na análise do material, olhamos para os conteúdos e como são apresentados e organizados. Percebemos que os professores utilizam como material didático o livro gramática normativa tradicional nas suas aulas, na qual os conteúdos aparecem com explicações gramaticais já cristalizados, com tarefas prontas e o professor apenas segue essas explicações. Um material pronto. A análise do material nos permitiu constatar a que abordagem ele se filia. Também investigamos outras variantes que interferem no ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau.

É a partir da fundamentação teórica, a critério dos pressupostos teóricos dos autores nos quais nos embasamos, que analisamos os registros ou dados da pesquisa coletados no campo, a respeito da ênfase dada à abordagem comunicativa e à oralidade no ensino de língua portuguesa como L2 em Guiné-Bissau, o material didático utilizado para esse ensino, a formação e proficiência dos professores sobre a língua que ensinam, a formação e interesse dos aprendizes, dentre outros elementos envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas.

Tomamos como base a teoria e os argumentos desses autores, como critérios ou parâmetros de análise, a fim de chegar às conclusões e, como já mencionado, descrever a natureza do ensino de língua portuguesa na atualidade em Guiné-Bissau.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Conforme já dito, a presente pesquisa tem como objetivo identificar qual abordagem é predominantemente praticada no ensino do português na Guiné-Bissau numa amostra de três escolas e duas universidades na atualidade. Para tanto, neste capítulo, apresentamos (a) a descrição e análise dos procedimentos metodológicos adotados nas dez aulas observadas, duas em cada situação de ensino; (b) as características do material didático empregado em cada contexto; (c) narrativas vinculadas a esse ensino para, no final, com base nos pressupostos teóricos apresentados, no capítulo da fundamentação teórica, elaborar um comparativo analítico crítico, que vai nos permitir obter inferências e conclusões sobre qual ou quais abordagens subjazem ao ensino de LP na Guiné-Bissau na atualidade e se essa abordagem se adequa ao contexto, à realidade e às necessidades dos estudantes guineenses dessas situações observadas.

Em seguida, apresentamos a descrição e análise dos registros coletados na observação das aulas de LP nas instituições visitadas na Guiné-Bissau.

#### **4.1 Descrição e análise das aulas observadas**

Na pesquisa de campo realizada na Guiné-Bissau, foram visitadas cinco (5) instituições guineenses, dentre elas duas (2) universidades e três (3) escolas públicas de ensino médio. No total foram observadas 10 aulas de língua portuguesa, dentre as quais aqui apresentamos a descrição e análise detalhada de seis (6) delas. As demais aulas foram apresentadas de maneira resumida nas tabelas, visto que elas seguem quase o mesmo modelo das outras 6 aulas descritas de maneira detalhada, exceto pela temática ou o tópico gramatical.

A seguir, apresentamos a descrição e análise da primeira aula de língua portuguesa observada. As aulas foram representadas pelos signos alfanuméricos *A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10*.

#### 4.1.1 A1- Processo de formação das palavras

Nessa primeira aula observada, a professora trabalhou a temática relacionada ao processo de formação das palavras. Essa aula foi destinada a alunos do segundo ano do curso de licenciatura em Sociologia, em uma das instituições de ensino superior guineense (Universidade).



A aula dupla começou às 14h00 e terminou às 15h55. Ao entrar na sala de aula, a professora pediu aos alunos que a ajudassem a ligar o projetor, porque ela havia preparado slides para sua aula.

Conforme já dito, o tema da aula era: *Processo e formação das palavras*. Depois de os alunos a terem ajudado a ligar o aparelho, ela começou a passar os slides (as transparências), uma a uma e a explicar o conteúdo.

Conforme consta do material e dos *slides* e segundo a explicação da professora, a formação de novas palavras ocorre a partir de uma única palavra simples, ou radical, à qual se juntam *afixos*, formando uma nova palavra com significado próprio. A professora explicou que a formação de palavras é feita por dois principais processos: *derivação e composição*. Contudo, com menor regularidade, existem outros processos que contribuem na formação de novas palavras, como *a abreviação, a reduplicação, o hibridismo, a combinação e a intensificação*.

Ela pediu aos alunos que prestassem atenção na explicação e que tomassem nota sobre os tipos de *derivação* que ela ia explicando, passando slides e demonstrando com exemplos de como se formam as palavras por diferentes tipos de derivação. Durante essa explicação, em algum momento, ela conduziu a explicação em crioulo (guineense). Ela ainda disse que existem cinco tipos de derivação, que são a *derivação prefixal*, *derivação sufixal*, *derivação parassintética*, *derivação regressiva* e *derivação imprópria*. Em seguida, ela foi explicando os tipos de derivação, um por um.

Para explicar o processo de formação de palavras por meio da *derivação prefixal*, a professora utilizou a palavra (“*des- necessário*”), na qual ocorre a junção de um *prefixo*, colocado antes da palavra primitiva, alterando o seu sentido e formando uma palavra derivada com significado próprio.

Mas antes de dar exemplos, para ilustrar como ocorre o processo da formação da palavra por derivação prefixal, pediu aos alunos que identificassem qual era a palavra primitiva e qual era o prefixo na palavra “*desnecessária*”. Os alunos não responderam e ela deu exemplo para demonstrar qual palavra era radical/primitiva e qual era o prefixo.

Ex. Desnecessário (*des*-prefixo + *necessário*-palavra primitiva).

Já na formação de palavras pela *derivação sufixal* a professora fala que ocorre a junção de um *sufixo*, neste caso (*ar*) que é colocado depois da palavra primitiva (análise), alterando o seu sentido e formando uma palavra derivada com um significado próprio. De novo, antes de dar um exemplo, pediu que os alunos identificassem a palavra primitiva e o sufixo.

Ex. analisar (análise + ar)

Na *derivação parassintética* ocorre a junção simultânea de um *prefixo* e de um *sufixo* a um adjetivo ou substantivo para a formação de um verbo.

Ex. abençoar ( a + bênção+ ar)

Infelizmente ( in + feliz + mente).

Na *derivação regressiva*, a forma mais habitual é a formação dos substantivos a partir de verbos pela supressão da desinência verbal.

Ex. abalo (do verbo abalar)

Agito (do verbo agitar)

Na *derivação imprópria*, atualmente chamada de *conversão* por algumas gramáticas, não há alterações primitivas. Há, contudo, mudanças de classe gramatical e conseqüente mudanças de significado: verbos passam a substantivos, adjetivos passam a advérbios, substantivos passam a adjetivos.

Ex: jantar (verbo para substantivo)

Prodígio (substantivo para adjetivo)

Baixo (adjetivo para advérbio).

Já na formação de palavras por meio do processo de *composição*, ocorre a junção de duas ou mais palavras simples ou radicais, formando palavras compostas com significados próprios. O processo de *composição* pode ocorrer por *justaposição* ou por *aglutinação*.

A *composição por aglutinação* ocorre quando há fusão de duas ou mais palavras simples, ou radicais, havendo supressão de fonemas. Os elementos formadores perdem, assim, a sua identidade ortográfica e fonológica porque a nova palavra composta apresenta apenas um acento tônico.

Ex: planalto (plano+alto)

embora (em+boa+hora)

vinagre (vinho+agre)

aguardente (água+ardente)

Na *composição por justaposição*, ocorre apenas a junção de duas ou mais palavras simples, ou radicais, que mantêm a mesma ortografia e acentuação que apresentavam antes do processo de *composição*. A maior parte das palavras compostas por *justaposição* estão ligadas com um hífen ou sem hífen.

Ex: arco-íris; guarda-chuva; fim de semana; passatempo.

Na explicação de todas as derivações, a professora pedia que os alunos identificassem as palavras primitivas e os afixos que a essas palavras se juntam, formando novas palavras com significados próprios.

Tendo exposto e explicado todos esses pontos gramaticais relacionados ao processo de formação de palavras, a professora, imediatamente, perguntou aos alunos se seriam capazes de explicar tudo o que ela havia terminado de explicar. Os alunos permaneceram calados, um pouco inseguros e ela começou a fazer-lhes perguntas.

1- Qual é a diferença entre a *composição por aglutinação* e *justaposição*?

2- Qual é a diferença entre a derivação imprópria e a regressiva? Dê exemplo de cada uma.

Como os alunos acabavam de receber a matéria, não conseguiam dar as respostas completas verbalizadas, acabando por murmurar respostas parciais. Insatisfeita com as respostas, a professora disse aos alunos que deveriam estudar mais e conhecer/memorizar o conceito de cada derivação, para que assim fossem capazes de usá-las. Acrescentou, ainda, os exames do final do semestre se avizinhavam, sendo assim urgente que eles estudassem e buscassem decorar cada derivação, pois esse conteúdo iria cair na prova. Por fim, ela passou uma lista de atividades para que os alunos se preparassem para os exames.

Segue a atividade proposta pela professora.

- 1) Identifiquem, nas seguintes frases, a classe gramatical (verbo e substantivo) das seguintes palavras sublinhadas.
- 2) Ex. O hábito não faz o monge
- 3) Eu habito fora da cidade
- 4) Este molho de carne é saboroso
- 5) Esqueci-me do molho de chaves no trabalho.

No momento da atividade de identificação de classe gramatical das palavras sublinhadas na frase, os alunos começaram a fazer barulho e levaram aproximadamente trinta (30) minutos nessa atividade de reconhecimento das categorias gramaticais. Não havendo mais tempo e perante o fato de que os alunos não haviam conseguido dar respostas esperadas, a professora aumentou a lista de exercícios e pediu aos alunos que, em casa, recorressem à gramática para resolver a atividade proposta e que era obrigatório fazer a atividade e apresentá-la como revisão para a prova.

Segue a lista de exercícios para resolver em casa.

### ***Exercícios de aplicação***

- 1) Escreva frases no presente do indicativo dos verbos apresentados em itálico, utilizando as palavras e os sinais de pontuação dados.

*Caber* / cadeira / não / eu / nessa /.

R. Eu não caibo nessa cadeira.

As/ *dar*/ boas/ sempre/ notas/ satisfação / grande/.

R.

Que/ hipótese / possível / tu / essa / *crer* / seja /?

R.

Tranquila / *dormir* / consciência / eu / a / com/.

R.

Alunos/ poucos / *ler* / os / livros/?

R.

2) Preenche os espaços com a primeira pessoa do singular e o presente do indicativo dos verbos dados.

Exemplo: Posso (*poder*) contar contigo?

Não----- ( *ferir*) os sentimentos de ninguém!

Não-----(*fugir*) das minhas responsabilidades!

Eu-----(*medir*) essas divisões ainda hoje.

Eu -----(*cobrir*) essas despesas.

Não----- ( *cair*) nessa armadilha!

3)Reescreve as duas últimas frases na terceira pessoa do plural, mantendo o tempo e modo

---



---

4) Completa as seguintes frases, escolhendo uma entre quatro hipóteses dadas.

----- muito tempo que não o via.

(havemos / hã / há / hei )

Ela----- melhor com óculos

( leste / lê / leem / leio )

----- aí uma grande chuvada!

(Vem / venho / vêm / vens)

Eu----- de visitar Bafata.

( Hã / há / hei / havemos )

5) Preenche os espaços com o *pretérito perfeito simples* do modo *indicativo*

Ela ----- a lanterna e eu----- o mapa. (trazer)

Eu-----*tomar* a melhor atitude. Ele é que não----- o que fazer! (saber)

Ele ----- *ouvir* tudo, mas eu não----- ouvir nada! (poder)

6) Escreve frases no *pretérito perfeito simples* do indicativo dos verbos apresentados em itálico, utilizando as palavras e os sinais de pontuação dados.

momentos/ de / *ver* / cansaço / grande / físico / !

R: -----

treinador / confiança / o/ *ter* / nós / em /.

R: -----

Estar/ da/ nós / em /.

R:-----

6.1) Reescreve as frases anteriores, utilizando agora o *pretérito imperfeito*.

Ex. Havia momentos de grande cansaço físico!

---



---



---



---

Apesar de a aula ter sido observada em uma escola da formação em nível superior, neste caso, uma universidade, o ensino da Língua Portuguesa foi totalmente gramatical. A professora passou as duas aulas de 50 minutos explicando os elementos e tópicos gramaticais de maneira contínua e pouco contextualizada. As aulas foram expositivas com explicação gramatical de um tópico definido (derivação de palavras), com foco no reconhecimento de cada subcategoria gramatical seguido de exercitações como: (1) produção de palavras em lacunas localizadas em sentenças, (2) produção de frases para usos específicos, (3) uso abundante de metalinguagem gramatical verbalizada e cobrada, e (4) recomposição de frase mediante elementos dispersos com emprego de tempos verbais. A professora pede aos alunos que estudem a fim de poder memorizar o conceito de cada

derivação. Não ocorre nem uma sequer atividade de natureza de uso intensivo da língua como uma tarefa que gera comunicação e interação entre pessoas na língua que se deseja promover.

#### 4.1.2 A2- *Adjetivos e sua variação*

Apresentamos a descrição e análise da segunda aula observada, representada como A2. O tema da aula era: *adjetivos e sua variação*. Essa aula foi apresentada aos alunos do liceu do 12º ano (Ensino Médio).



A aula teve início às 14h30 e terminou às 15h20. Ao entrar na sala, o professor escreveu no quadro o tópico/matéria da aula do dia, que tinha como tema os adjetivos e sua variação.

Ele começou a aula com a definição de adjetivo, na qual expressou que adjetivo é toda palavra que se refere a um substantivo, indicando-lhe um atributo. Ocorre, normalmente, depois de um nome, embora possa anteceder-lo. Em seguida, o professor deu o seguinte exemplo.

Ex.: raposa *astuta* ou a *astuta* raposa.

No exemplo dado, ele pediu que os alunos identificassem o adjetivo nas duas frases supracitadas. Eles afirmaram que, na frase, o adjetivo seria *astuta* e o professor lhes pediu

que destacassem o adjetivo identificado, sublinhando-o ou que escrevessem com a caneta vermelha.

Depois de os alunos terem identificado e destacado o adjetivo na frase, o professor fez o desenho de um quadro, no qual apresentou três formas de flexão do adjetivo quanto ao ***gênero, número e grau***.

Quanto ao gênero, disse e escreveu que o adjetivo varia quanto às categorias masculino e feminino. Ex. Masculino *alto* e feminino *alta*

Com relação ao número, varia entre singular e plural.

Ex. singular: inteligente e plural- inteligentes.

Quanto ao grau, o adjetivo pode ser classificado em grau normal.

Ex. A Sofia é responsável.

O grau comparativo pode ser de superioridade (mais responsável que ou do que).

Ex. A Sofia é mais responsável do que o Miguel;

De igualdade (tão... quanto).

Ex. A Sofia é tão responsável quanto o Miguel. De inferioridade (menos responsável que).

Ex. A Sofia é menos responsável que ou do que o Miguel.

O **grau superlativo** indica que uma característica é atribuída em máxima intensidade a um substantivo. O grau superlativo pode ser **absoluto e relativo**. O absoluto varia ainda entre sintético e analítico. Para o grau superlativo absoluto sintético o professor regente deu o seguinte exemplo:

Ex. A Beatriz é altíssima. E para o superlativo analítico: Ex. A Teresa é muito trabalhadora.

O grau superlativo relativo pode ser de superioridade:

Ex. A Rita é a mais faladora de todas. De inferioridade: Ex. Rita é a menos faladora.

Depois de ter ilustrado toda a variação do adjetivo, escrevendo no quadro e os alunos copiando no caderno, seguiu-se a parte do exercício de aplicação. Nesse exercício ou tarefa, o professor pediu que os alunos, individualmente, identificassem o adjetivo e dissessem em que grau se encontrava na seguinte frase:

*O meu livro é mais interessante do que o teu.*

Na tentativa de responder a tarefa ou atividade proposta, alguns alunos apontaram como adjetivo da frase o *pronome possessivo meu* e outros disseram que, na frase, a palavra *interessante* seria o adjetivo.

Discordando um do outro, os alunos entraram em discussão, na qual um grupo de alunos dizia, simplesmente, que o adjetivo era o *interessante* e os outros diziam que era o “*meu*”. Tanto os que afirmavam que “*interessante*” ou “*meu*” seriam adjetivos não eram capazes de justificar o seu posicionamento. Por esse motivo, foi uma discussão demorada. Foram 15 minutos de discussão entre os alunos, praticamente em crioulo (guineense), e o professor durante todo esse tempo ficou calado observando.

Logo após, o professor pediu que os alunos fizessem silêncio e o escutassem. Para os alunos que haviam identificado como adjetivo o pronome possessivo “*meu*”, ele disse que deveriam estudar mais. Recomendou-lhes que comprassem uma gramática impressa, pois a mesma é mais importante do que o celular e se eles conseguiam ter um celular, então isso significa que também podiam comprar uma gramática, estudá-la e conhecer as regras gramaticais e as dez classes de palavras, pois as questões das avaliações recaem sobre essas questões.

De acordo com o que foi observado e relatado, pode-se perceber que essa é uma aula com tópico gramatical, uma aula expositiva com explicação gramatical, na qual o professor escreve e os alunos copiam. A tarefa ou atividade também é gramatical com reconhecimento das regras gramaticais expostas pelo professor e anotadas no caderno pelos alunos. A categoria da comunicação deu-se, na prática, na interação em língua portuguesa por meio da fala do professor e as respostas dos alunos em português. Essa categoria foi pouco observada nessa aula, nas poucas trocas entre o professor e os participantes. Muitas trocas poderiam ter ocorrido em Português, fora o fato de os alunos preferirem falar em crioulo uns com os outros.

Todo esforço está concentrado na exposição da forma da língua pelo professor regente na categoria gramatical focalizada nessa aula. Uma aula cheia de explicação de regras gramaticais de maneira descontextualizada, isolada e solta, fora do plano discursivo, isto é, sem que ocorressem atividades geradoras de uso intensivo da língua, tais como tarefas, projetos ou resolução de problemas que geram a comunicação e interação na língua. Simplesmente, apresenta-se e pede-se que o aluno reconheça uma categoria gramatical que

acabou de ser ensinada. A discussão observada na sala, até calorosa talvez, não serviu ao propósito.

#### 4.1.3 A3 - Os elementos da oração

Na segunda aula observada, na turma do 12º ano num dos liceus da capital Bissau, o professor ensinou “*os elementos gramaticais da oração, com foco nos tipos de sujeitos e a concordância entre sujeitos e predicados*”. As aulas estavam previstas para começar às 14h30, mas apenas começaram às 14h45. O professor alegou que tinha tido um imprevisto e chegou aproximadamente 15 minutos atrasado.

O professor iniciou a aula escrevendo no quadro a frase “*A professora entrou*”. Em seguida, pediu aos alunos que identificassem o sujeito e que tipo de sujeito era. Um aluno respondeu que o sujeito era “*A professora*”, mas não foi capaz de dizer que tipo de sujeito era, pois o professor ainda não havia exposto a matéria, tendo começado a aula com o registro da frase e imediatamente após isso com uma pergunta.

Imediatamente, o professor tomou a palavra e começou a dar o conceito de cada tipo de sujeito, ilustrando-os com exemplos. À medida que ele escrevia no quadro, os alunos anotavam/copiavam as frases nos seus cadernos.

O professor começou por dizer aos alunos que existem *sujeitos simples*, isto é, aqueles constituídos por um só elemento, um nome antecedido ou não por determinantes, ou um pronome.

Ex. *A professora entrou.*

Introduziu, em seguida, o *sujeito composto* constituído por dois ou mais elementos.

Ex. *A professora e o aluno entraram.*

Do mesmo modo, tratou do *sujeito omissso* usado para evitar as repetições desnecessárias.

Ex. *A professora entrou e fechou a porta*

Para certificar-se de que os alunos eram capazes de identificar *sujeito omissso*, na frase “*A professora entrou e fechou a porta*”, pediu que os alunos indicassem onde estava omissso o sujeito. Os alunos, outra vez, tiveram dificuldades em reconhecer o *sujeito omissso* e o professor lhes perguntou: na frase supracitada, *quem fechou a porta?* Os alunos

responderam que a “*Professora*” e ele disse que na segunda oração dessa frase, o sujeito (“*a professora*”) está omissa para evitar repetição desnecessária.

Já o *Sujeito indeterminado*: é impossível de ser identificado.

Ex. *Fala-se nisso*.

O professor disse aos alunos que na frase dada no exemplo, não é possível determinar o sujeito, porque não se sabe quem fala.

*Sujeito inexistente*: a frase não tem sujeito e o verbo é impessoal

Ex. *Aconteceu depressa*.

Logo após haver terminado de dar a definição de cada tipo de sujeito e o seu respectivo exemplo, o mestre disse aos alunos que eles precisavam também decorar a regra gramatical de *concordância de sujeitos com seus predicados*. Os falantes e escreventes não podem falar ou escrever como querem. Existem regras gramaticais e essas regras precisam ser obedecidas para que, assim, possam ser capazes de se expressar corretamente no português, sobretudo ao concordar sujeitos e predicados.

Para evitar que os alunos não falem como quiserem e sejam capazes de se comunicarem corretamente em português, segundo a concepção do professor, ele passou para os alunos as seguintes regras gramaticais de concordância do sujeito com o predicado.

Se a frase tiver um só sujeito (*sujeito simples*), o predicado concordará com ele em pessoa e número.

Ex. Tu entras.

Eles entraram.

*Se o sujeito for composto*, o verbo irá para primeira pessoa do plural, mesmo se um dos sujeitos pertencer à primeira pessoa.

Ex. Eu e a Luísa entramos.

Eu e Tu entramos.

O verbo vai para a segunda pessoa do plural, se um dos sujeitos pertencer à segunda pessoa (e não há nenhum da primeira).

Ex. Tu e ela entrais.

(A linguagem corrente substitui normalmente essa segunda pessoa pela terceira- Ex. Tu e ela entram).

Tendo dado a definição dos tipos de sujeitos e as regras gramaticais da concordância entre sujeito e predicado para os alunos, o professor passou exercício/atividade, no qual ele pedia que os alunos fizessem a análise sintática da seguinte frase.

*O António outrora em Veneza por causa de mau tempo, o mercador com os seus amigos contou apaixonadamente uma história de cavaleiros para os distrair.*

Os alunos teriam de identificar, na frase, sujeito, verbo, complemento direto (CD), Complemento indireto (CI), complemento circunstancial do tempo (CCT) e Complemento circunstancial do lugar (CCL).

Cada aluno se levantava e ia ao quadro para identificar cada elemento gramatical constituinte da frase, conforme se pode ver nas fotos.

### **Aluna 1**



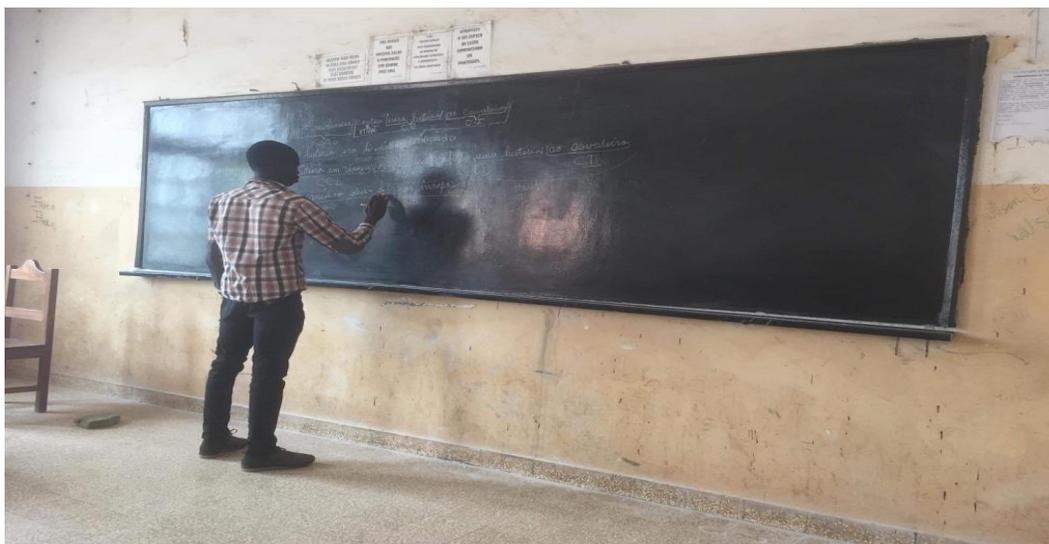
Essa foi a primeira aluna a ir para quadro e que não conseguiu identificar todas as categorias gramaticais solicitadas pelo professor. Em seguida foi a vez de outro aluno.

### Aluno 2



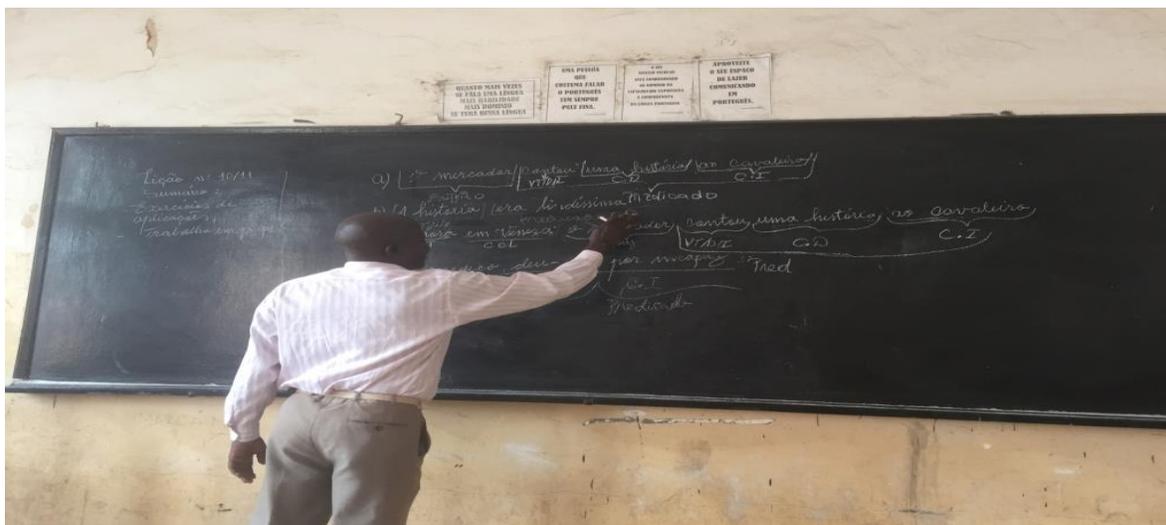
Os alunos iam para quadro, um atrás do outro. A cada vez que um ia, o outro discordava da resposta do colega e ia alterando a frase e, assim sucessivamente.

### Aluno 3



A dinâmica da aula continuou sendo a mesma, os alunos discordando entre si, cada um rejeitando a resposta do outro. Não havendo mais tempo, o professor decidiu fazer correções da produção dos alunos, concordando e discordando da identificação de algumas categorias gramaticais. Segue a foto do professor fazendo algumas correções nas produções dos alunos.

## Professor corrigindo exercício



Vale salientar que os alunos durante a resolução do exercício os alunos gastaram muito tempo. Foram, no total, 18 minutos gastos nessa atividade, pois cada aluno ia ao quadro e identificava um elemento ou uma categoria gramatical e outro discordava e, assim, foi, sucessivamente.

A primeira, assim como a segunda aula observada, não foi muito diferente, pois se viu que as duas eram aulas cheias de explicação de elementos gramaticais. As tarefas/atividades propostas aos alunos são de mera identificação das categorias gramaticais. Não existiu atividade que proporcionasse aos alunos a interação na língua, o uso concreto, a comunicação na língua em aprendizagem. O professor se mostra mais preocupado com a forma da língua, as regras gramaticais, tanto que durante a aula falou várias vezes para os alunos que eles deveriam estudar mais a gramática. Ele mesmo, enquanto professor, não proporcionou aos alunos um ambiente de comunicação, do uso intensivo da língua-alvo, até porque, em vários momentos, falava com os alunos em crioulo (guineense).

### 4.1.4 A4 - A Formação do Feminino

Em uma das universidades visitadas nesta pesquisa, também foi observada uma aula de Língua Portuguesa para os alunos do 1º ano do curso de Direito. O conteúdo da aula programada para esse dia tratava da “*Formação do Feminino*”. O professor tinha como

objetivo mostrar aos alunos como ocorre o processo de formação do feminino em Língua Portuguesa e qual a sua importância.



A aula começou às 08h55 e terminou às 9h45. O professor começou a aula com a seguinte pergunta: *Qual é a importância de se estudar a formação do feminino?*

Um aluno respondeu que é importante estudar o feminino para manter a concordância. O outro falou que é relevante estudar o feminino para distinguir o gênero. Após a intervenção desses alunos, o professor imediatamente começou a ditar/ler as estratégias gramaticais de como se forma o feminino em língua portuguesa e os alunos passaram a escrever nos seus cadernos.

O professor falou aos alunos que na formação do feminino as palavras terminadas em [o] e [e] mudam para [a], apontando como exemplo as seguintes palavras.

Ex. *O empregado* ( Masc.) > *A empregada* ( Femin.)

*O lobo* ( Masc.) > *A loba* ( Femin.)

*O mestre* ( Masc.) > *A mestra* ( Femin.)

Acrescentou, ainda, que, na formação do feminino, os nomes terminados em *consoante* formam feminino acrescentando um [a]. Logo depois, pediu que os alunos dessem exemplos, eles os deram, mas o professor não levou em conta os exemplos dados pelos alunos e deu os seguintes exemplos trazidos por ele mesmo:

Ex. *Pastor* > *pastora*; *Freguês* > *freguesa*

*Juiz* > *Juíza*; *Português* > *portuguesa*

Os nomes terminados em [ão] mudam o feminino terminando em [ã], [ana], [ão], [ona]. De novo, pediu que os alunos dessem exemplos. Eles os deram e o professor, simplesmente, preferiu trabalhar com os que ele mesmo havia pensado.

Ex. *irmão* > *irmã*; *João* > *Joana*

*Patrão* > *Patroa*; *Solteirão* > *solteirona*

Falou para os alunos que, na mencionada, existe uma exceção, pois nomes como *barão*, *ladrão*, embora sejam terminadas em [ão], formam o feminino de maneira diferente. Como nos outros pontos, perguntou se haveria na sala um aluno/uma aluna que fosse capaz de formar o feminino dessas duas palavras, respeitando as particularidades que essas duas palavras apresentam. Nenhum aluno se manifestou e ele deu os exemplos que seguem.

Ex. *barão* > *baronesa*; *ladrão* > *ladra*

Para alguns nomes terminados em [dor / tor], muda-se essa terminação para [triz]. Com relação a esse ponto, os alunos tiveram sérias dificuldades em formar o feminino, baseando-se na regra, sobretudo na palavra *embaixador*. Eles não conseguiram fazer a distinção entre o feminino *embaixatriz* e o feminino *embaixadora*. O professor teve que dar uma explicação de quando e como se forma o feminino em *embaixatriz*, para indicar a mulher do embaixador. E *embaixadora* é quando a mulher é efetivamente a chefe duma embaixada.

Ex. *ator* > *atriz*

*Embaixador* > *embaixatriz* (mulher de embaixador)

*Embaixador* > *embaixadora* (chefe da embaixada)

Para alguns nomes formam o feminino em *-isa*, *-esa*, *-essa*.

Ex. *poeta* > *poetisa*; *Profeta* > *profetisa*; *duque* > *duquesa*; *príncipe* > *princesa*; *abade* > *abadessa*; *conde* > *condessa*.

Alguns nomes terminados em [eu] mudam para a terminação em [eia/ia]

Ex. *européu* > *européia*; *ateu* > *ateia*; *hebreu* > *hebreia*.

O docente ainda disse aos alunos que o gênero pode ser marcado por outros processos, como recurso a uma palavra diferente.

O professor, depois de ter verbalizado a regra, escreveu as seguintes palavras, *bode, boi, carneiro, cavaleiro, cavalo, homem, padrasto, pai*. Em seguida pediu que os alunos completassem com as outras palavras diferentes que marcam o feminino. Esse foi também um ponto no qual os alunos perderam muito tempo para encontrar as palavras diferentes que marcam o feminino. As principais palavras nas quais os alunos tiveram maior dificuldade foram: *carneiro, cavaleiro e cavalo*, pois não sabiam como se faz o feminino de cada uma dessas palavras. Alguns alunos simplesmente recorreram àquela regra de que as palavras terminadas em [o] mudam para feminino em [a]. Assim, as palavras como *carneiro* seria “*carneira*”, *cavaleiro* seria “*cavaleira*” e que *cavalo* faria o feminino “*cavala*”.

Foi um momento de distração. Os alunos riram quando perceberam que a regra que um dos seus colegas aplicara não estava correta e, em seguida, o professor deu a resposta, completando o feminino de todas aquelas palavras, conforme podem ver no exemplo a seguir.

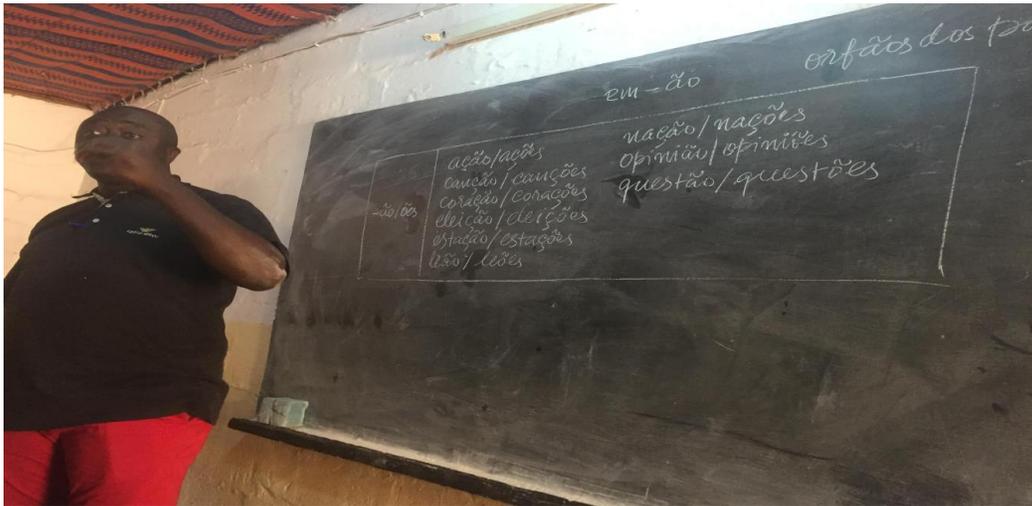
Ex. *bode > cabra; boi > vaca ; carneiro > ovelha; cavaleiro > dama; cavalo > égua; homem > mulher; padrasto > madrasta; pai > mãe.*

Não havendo mais tempo, pois essa era uma aula de 50 minutos, o professor deu por encerrada a aula, sem terminar o conteúdo, mas falou para os alunos que daria seguimento com a mesma matéria na aula seguinte. Assim como nas outras aulas observadas, esse professor em algum momento deu explicações em crioulo guineense.

Assim como as outras aulas acima descritas, vê-se mais uma vez que esta segue o mesmo formato e filosofia de ensino das outras. Trata-se de uma aula expositiva, com tópico gramatical, na qual o professor tem como foco a forma da língua. Ensinam-se as regras da estrutura da língua com objetivo de que os alunos reconheçam as regras gramaticais da formação do feminino em língua portuguesa. Passa-se aos exemplos e depois à prática no quadro e cadernos. Não existiu, nessa aula, nenhuma atividade/tarefa que proporcionasse aos alunos a vivência, a interação e a comunicação negociada na língua alvo.

A única característica, por exemplo, que difere essa aula das outras é que o professor não escreveu toda a matéria no quadro para os alunos copiarem. Ele a ditava e os

alunos escreviam, mas os exemplos e as palavras que ele achava difíceis, ele as escrevia no quadro, conforme se pode ver na foto a seguir.



#### 4.1.5 A5 - Evolução semântica e fonética da Língua Portuguesa

Segue a descrição e análise da quarta aula observada. Essa quarta aula era destinada aos alunos do 11º ano em um dos liceus/ escolas (de ensino médio pré-universitário) da Guiné-Bissau. Nessa aula, a professora trabalhou o *Processo da evolução semântica e a fonética da língua portuguesa*.



A aula começou às 08h00 e terminou às 08h50.

A professora começou a aula dizendo aos alunos que não existe língua parada, toda língua evolui e está em constante mudança e que a evolução da língua é marcada no nível

semântico e fonológico (há movimento também no nível sintático, embora em muito menor escala). Os processos fonológicos mais frequentes são os de *queda*, *alteração* e *adição*.

De acordo com a fala da professora, nessa aula ela iria mostrar/ensinar os alunos como acontece cada um desses processos. Tendo dito isso, começou a escrever no quadro e os alunos copiando. Disse aos alunos que, no processo de *Queda*, acontece a supressão de segmentos ou fonemas e que tal supressão pode acontecer em três diferentes processos, que são *Aférese*, *Síncope* e *Apócope*.

*Aférese* consiste em queda de um fonema no início da palavra.

Ex. arrecear > recear ; ovarino > varino; acume > gume.

*Síncope* consiste na queda de um fonema no meio da palavra.

Ex. velu > véu; paaço > paço

*Apócope* consiste em queda de um fonema no final da palavra.

Ex. mare > mar; dare > dar; freire > frei.

Já na *adição*, acontece o acréscimo de certos fonemas e esse acréscimo se dá em três diferentes processos, que são *Prótese*, *Epêntese* e *Paragoge*.

Na *prótese* acontece a adição do fonema no início da palavra.

Ex. scribere > escrever; Spiritu > Espírito

Depois de conceituar e dar exemplo do processo de *Prótese*, a professora pediu que os alunos formassem a frase utilizando a palavra “Espírito”. De repente, um aluno fez a seguinte pergunta: O que é espírito, professora?

A professora perguntou para a turma se alguém seria capaz para explicar ao colega o que significaria espírito. A turma toda ficou calada. Ela ficou insistindo, perguntando, alguém para responder, andava de ponta a ponta da sala de aulas, insistindo e perguntando.

Ninguém tendo se manifestado, ela disse para o aluno que a palavra espírito pode ser explicada em dois sentidos, religioso e social. Segundo ela, no âmbito religioso, a palavra espírito, seria a “*força de Deus*”. Foi uma explicação demorada que levou muito tempo. Foram quase 11 minutos o tempo gasto para explicar o significado aproximado da palavra espírito, solto e descontextualizado, ou seja, fora do plano discursivo.

Em seguida, pediu que cada aluno elaborasse uma frase utilizando a palavra espírito. Cada aluno apresentava a sua frase e queria que fosse adotada e usada como exemplo. Isso criou um momento de discordância e discussão em crioulo (o guineense)

entre os alunos, pois ninguém aceitava a frase do outro. A professora, nesse momento, perdeu o controle da turma, pois os alunos não se escutavam mais. Ela pediu aos alunos que fizessem menos barulho e decidiu não usar exemplo de nenhum aluno e deu a seguinte frase como exemplo: “*O meu amigo está possuído pelo mau Espírito*”.

Tendo resolvido a situação, deu seguimento à matéria, falando do processo de *Epêntese* que consiste na adição de fonema no meio da palavra.

Ex. Credo > Creio > Creio; humile > humilde.

Desta vez, não pediu os alunos para formarem frases utilizando a palavra humilde. Foi ela quem formou a frase como exemplo.

Ex: “*O povo guineense é um povo humilde*”.

Pediu, ainda, que os alunos dissessem o que significa “*Creio*”. Ao perguntar, toda a turma ficou calada e, de repente, um aluno disse que *creio* significava “*acredito*”.

A professora não fez nenhum comentário a respeito da resposta do aluno, prosseguiu com a matéria, falando de *paragoge* como processo que consiste na adição de fonema no fim da palavra.

Ex. ante > antes; sabê > saber; assi > assim.

De novo, pediu que os alunos dessem exemplos utilizando a palavra “*antes*”. Uma aluna deu como exemplo a seguinte frase:

Ex. *Antes* de agirmos temos de pensar.

Na verdade, foram vários exemplos dados pelos alunos, mas ela decidiu escolher o exemplo supracitado.

Tendo concluído a matéria programada para o dia e restando uns 9 minutos para o final da aula, a professora fez o levantamento de algumas palavras em crioulo (guineense) e pediu que os alunos, individualmente, traduzissem as mesmas palavras para o português.

Os alunos não terminaram a atividade e ela pediu que terminassem em casa, pois não dava mais tempo.

Observa-se que a aula dessa professora foi uma aula caracteristicamente gramatical, começando pelo tópico da aula, e a explicação, assim como a atividade/tarefa proposta pela professora foram baseadas em aspectos ou categorias gramaticais.

Não existiu um ambiente que possibilitasse a interação dos alunos com a língua em aprendizagem. Durante toda a aula, o tempo que pareceu ser destinado ao aluno, para poder

interagir com a língua-alvo, foi o tempo de mera elaboração de frases soltas e descontextualizadas.

Por isso, vê-se que objetivo maior da professora nessa aula foi fazer com que os alunos fossem capazes de conhecer e reconhecer as regras e critérios gramaticais de cada processo da evolução fonológica e semântica das palavras em língua portuguesa. Simplesmente, ela ensinou sobre a língua e não a língua, propriamente dita.

#### ***4.1.6 A6 - Emprego de letras maiúsculas***

Fora do contexto da capital, Bissau, em Bissauzinho/Quinhamel foi observada a aula de língua portuguesa destinada para os alunos de 10º ano de escolaridade. Nessa aula, o professor trabalhou o tema relativo ao “*o emprego de maiúscula*”.



A aula começou às 15h e terminou às 15h e 50 minutos. Ao entrar na sala, o professor escreveu no quadro o tópico da aula que era o *uso de maiúsculas*. Disse que iria dar essa matéria porque as pessoas escrevem mal e que é muito frequente ver as pessoas escrevendo o nome próprio com a inicial minúscula.

Escreveu os seguintes nomes: “bAba”, “augusto”, e perguntou aos alunos se esses nomes que ele escrevera na lousa estavam corretos.

Os alunos disseram que não e ele perguntou por que esses nomes não estavam corretamente escritos. Os alunos disseram que haviam sido escritos com as iniciais minúsculas.

Logo em seguida, falou aos alunos que, em língua portuguesa, ninguém escreve ou fala como quer, existe todo um processo e uma regra que precisa ser respeitada e ele iria ensinar-lhes as regras de uso de maiúsculas conforme estabelecido na gramática.

O professor começou a escrever as normas e regras gramaticais de uso de maiúsculas, com seus respectivos exemplos, e pediu que os alunos as copiassem.

1) Empregam-se as maiúsculas no início da frase.

Ex. O cão comeu o osso.

2) Nos nomes próprios de pessoas reais ou fictícios ( antropónimos) e cognomes;

Ex. Cláudia; Gilberto; D. Dinis, o Lavrador.

3) Nos nomes de povos, raças, tribos, castas; entidades religiosas e suas crenças;

Ex. Portugueses (sic), Deus, Jeová, Alá.

4) Nos nomes mitológicos e astronômicos;

Ex. Mercúrio, Ursa Menor.

5) Nos nomes geográficos (topónimos), de localidades, ruas, serras, rios...

Ex. O Tejo banha a cidade de Lisboa.

6) Nos pontos cardeais e colaterais quando designam regiões;

Ex. O Norte é o jardim de Portugal;

7) Nos nomes relativos ao calendário (estações, meses, festas e festividade públicas tradicionais), com exceção dos nomes dos dias da semana.

Ex. Inverno; Janeiro; Natal.

8) Nos nomes de instituições, repartições e escolas;

Ex. Clube Recreativo de Lisboa, Escola Secundária da Brandoa;

9) Nos títulos de livros ou de outras publicações;

Ex. Dicionário da Língua Portuguesa; Correio da Manhã;

10) Nos nomes que indicam reverência, cortesia ou hierarquia;

Ex. Primeiro Ministro; V.Exa.; Da. Felipa ; Sua Santidade;

11) Nas Siglas;

Ex. RTP, NATO

12) Nos nomes de artes e ramos científicos quando designam disciplinas escolares;

Ex. Pintura, Medicina; Línguas e Literaturas Modernas, Matemática;

13) Nos fatos históricos e acontecimentos públicos importantes;

Ex. Restauração, Independência;

14) Nas formas pronominais que se referem a entidades sagradas;

Ex. Deveis amá-Lo (a Deus) sobre todas as coisas.

De todas as aulas observadas, essa foi aquela em que vigorou o maior silêncio. Ninguém falava, foi uma aula de intensa cópia, o foco aqui era anotar as regras. À medida que o professor escrevia, os alunos copiavam.

Em certos momentos, o professor perguntava, *“essa primeira parte já foi copiada, já posso apagar?”* Os alunos que escrevem rápido diziam sim e os que escreviam lento diziam não. Ele esperava uns 2 ou 3 minutos e apagava e dava continuidade. Foi uma aula de intenso escrever e copiar.

Logo que o professor terminou de dar essas regras listadas em 14 itens, disse aos alunos: *“Vocês já têm as regras, se um dia na prova alguém errar essas regras vou riscar toda a resposta. Então para evitar que isso aconteça, o meu conselho é para vocês estudarem e memorizarem todas essas regras”*.

Assim como nas outras aulas observadas, o professor começou a explicar a matéria em português e de repente mudou para o crioulo, alegando que os alunos não percebem muito bem quando se explica apenas em português.

Nas outras aulas, pelo menos, os professores pediam que os alunos elaborassem os exemplos e identificassem algumas categorias gramaticais, mas nessa a única obrigação do aluno era, simplesmente, transcrever as normas que o professor passava. Foi uma aula cheia de conteúdo gramatical, como as outras. Em aulas como essa o aluno não experimenta o uso efetivo da língua, ele apenas reconhece formas gramaticais. Não há interação que possa desenvolver nos alunos a competência comunicativa. Passa-se muito conteúdo sobre a língua, mas há pouco uso, pouca prática nela.

Conforme já dito, no total foram observadas 10 aulas e todas foram analisadas nesta dissertação, mas optamos por apresentar apenas a descrição e análise detalhadas de seis das aulas. A seguir, apresento apenas uma descrição e análise resumida, das outras quatro aulas, conforme se pode ver nos quadros que seguem:

**4.1.7 A7 - Sequência narrativa - Sétima aula observada correspondente à segunda aula observada na turma dos alunos do 11º ano, num dos Liceus visitados nesta pesquisa**

Instituição onde foi observada a aula	Um dos Liceus de Guiné-Bissau
Nível de escolaridade	Segunda aula observada em classe de alunos do 11º. ano
Tópico da aula	Sequência narrativa
Breve descrição da aula	Nesta aula, ao entrar na sala, a professora entregou um conto e pediu que os alunos, em duplas, organizassem a sequência narrativa. Deu 30 minutos para a resolução dessa atividade em duplas e os outros 20 minutos foram usados para as apresentações das duplas. Na apresentação, um aluno era responsável por apresentar a organização do conto e o outro lia, conforme organizado pela dupla.
Breve análise da aula	Embora tenha sido uma aula com tarefa promissora feita em duplas, não foi significativa nem possibilitou aos alunos o contato intensivo com a língua numa interação potencialmente rica. Nem a comunicação na língua em aprendizagem foi efetiva, pois os alunos, durante a resolução da tarefa, conversavam e discutiam a tarefa somente em crioulo. Em nenhum momento a professora pediu, “exigiu” ou incentivou que os alunos usassem a LP ou nela se comunicassem durante a discussão da tarefa. Segundo consta, o que ela queria avaliar com essa atividade era o nível de leitura e a capacidade de organização do texto pelos alunos. Vê-se que ela não tinha como foco a comunicação na língua-alvo e nem alguma aquisição do PL2.

**4.1.8 A8 - Texto literário e não literário - Oitava aula observada destinada aos alunos da turma 10º ano e segunda aula observada na turma**

Instituição onde foi observada a aula	Um dos liceus visitados
Nível de escolaridade	Segunda aula observada na turma de alunos do 10º. ano
Tópico da aula	Texto literário e não literário

Breve descrição da aula	Essa aula mostrou uma característica específica. Trata-se de uma aula de literatura, na qual o professor trabalhou “textos literários e não literários”. O professor, nessa aula, tratou da origem do termo “texto” do latim “ <i>textus</i> ”, da definição do que é “texto” e, em seguida, o que é texto literário e não literário e quais as características de cada um desses tipos de textos. Foi fazendo a ilustração com os exemplos e os alunos foram copiando, conforme ele escrevia no quadro. Foi uma aula cheia de escrita e cópia. Foi assim durante toda a aula de 50 minutos.
Breve análise da aula	Observamos que, nessa aula, o que importou foi o reconhecimento do tipo de texto. Não foi observado nenhum momento de interação entre os alunos na própria língua alvo. Essa foi uma aula em que houve maior silêncio na turma. À medida que o professor escrevia no quadro os conceitos, as características de cada tipo do texto (literário e não literário), exemplificando, os alunos os iam copiando. Em alguns momentos, os alunos cansados de ficarem calados, murmuravam entre si e o professor logo dizia para eles, “ <i>falarem menos e trabalharem mais</i> ”. O ensino sobre a língua, mais uma vez, sobrepos-se ao ensino da língua propriamente dita. A gramática controlou a aula assim como as demais observadas.

**4.1.9 A9 - Formação do Plural - Nona aula observada, correspondente à segunda aula observada na turma dos alunos do 1º ano do curso de Direito numa das duas instituições do ensino superior guineense (Universidade) visitadas**

Instituição onde foi observada a aula	Uma de duas universidades guineenses visitadas na pesquisa.
Nível de escolaridade	Essa foi a segunda aula observada numa sala de alunos do 1º. ano do Curso de Direito.
Tópico da aula	Formação do Plural
Breve descrição da aula	Nesta aula, o professor propõe-se a ensinar aos alunos como se forma o plural em português. Segundo ele, estudando a formação de plurais em português os alunos iriam conhecer e saber as regras prescritas pela gramática normativa de como se forma o plural, pois tais regras são importantes e os ajudariam a falar “ <i>bom português</i> ”, ou seja, o padrão. Sendo assim, ele lia o conteúdo e os alunos o escreviam. As palavras que ele considerava difíceis eram escritas no quadro e os alunos copiavam-nas. Foi assim durante toda aula de 55 minutos, explicando cada ponto gramatical por regras da formação do plural.
	Assim como na primeira aula observada, também nesta o professor

Breve análise da aula	deixou claro que o foco é a regra gramatical da formação do plural e que essas regras deveriam ser conhecidas ou memorizadas para que pudessem vir a falar “ <i>bom português</i> ”. O foco da aula foi a regra gramatical: fazer com que os alunos conhecessem as normas de como se forma o plural. Ensinar sobre a língua e não a língua em si. Por isso, em toda a aula, não existiu tarefa e nem ambiente que pudessem levar os alunos ao uso intensivo e interativo da língua-alvo. Observei tão somente a memorização de normas gramaticais já pré-estabelecidas.
-----------------------	---

**4.1.10 A10 - Tipologia textual e suas características - Décima aula observada numa das universidades visitadas. Aula destinada aos alunos de 2º ano do curso da Sociologia**

Instituição onde foi observada a aula	Uma das universidades guineenses visitadas na pesquisa.
Nível de escolaridade	Segunda aula observada com alunos do 2º. ano do curso de Sociologia.
Tópico da aula	Tipologia textual para dar a conhecer as 5 principais características e regras gramaticais de cada tipo de texto.
Breve descrição da aula	A professora começou a aula argumentando que muita gente confunde os <i>tipos textuais</i> e os <i>gêneros textuais</i> . Sendo assim, ela propôs-se a ensinar aos alunos a estrutura, as regras gramaticais e as características de cada <i>tipo textual</i> . Ela foi explicando cada <i>tipo textual</i> e as regras gramaticais que os caracterizam, um por um. Começou pelo tipo <i>narrativo e depois prosseguiu com os tipos descritivo, dissertação, expositivo e injunção</i> .
Breve análise da aula	Preocupada com a confusão que as pessoas fazem entre o que é <i>gênero textual e tipo textual</i> , a professora deu uma aula gramatical, começando pelo tópico, o desenvolvimento e até a exposição da professora na sala de aula. Essa foi uma aula expositiva, cheia de explicação de categorias gramaticais. A mestra pediu que os alunos memorizassem as características de tipo textual para nunca mais fazerem confusão. Além de memorizarem/conhecerem as características, eles deveriam memorizar as regras gramaticais de cada tipo textual que ela acabara de ensinar. A tarefa dos alunos era o simples reconhecimento das regras gramaticais de cada tipo textual. Não existiu qualquer interesse pela comunicação, a interação, e nem pela prática da língua que estava a ser ensinada. O que foi ensinado nessa aula restringiu-se à língua em si e não ao seu uso comunicativo precípuo.

Num bloco geral de dez (10) aulas observadas no campo e conforme apresentadas e analisadas até aqui, considerando os pressupostos teóricos de Almeida Filho (2018), Paiva (2014), entre outros, vimos que todas elas se caracterizaram, predominantemente, pelo ensino centrado na forma de língua, na perspectiva da língua como sistema de regras prescritivas do seu funcionamento. O ensino de LP em todas essas aulas é baseado na memorização das regras gramaticais prescritas pela gramática normativa/tradicional, no conhecimento e reconhecimento das categorias e elementos gramaticais, na produção e preenchimento das palavras em lacunas localizadas em sentenças, de acordo com a categoria gramatical solicitada pelo professor, na produção de frases soltas e pequenas para usos específicos, no uso abundante de metalinguagem gramatical verbalizada e cobrada, e na recomposição de frases mediante elementos dispersos com emprego de tempos verbais.

A prática, o uso intensivo da língua como meio que pode proporcionar o desenvolvimento na língua em aprendizagem em tarefas ou atividades similares que geram comunicação e interação entre pessoas na língua que se deseja promover, não ocorre nem sequer numa única atividade registrada. Os professores pedem, sistematicamente, aos alunos que estudem e memorizem as regras e as definições de cada categoria gramatical ensinada. Os professores explicam as categorias gramaticais, em seguida fazem uma pergunta didática de natureza elicitadora, o aluno responde e ele corrige a resposta do aluno, assumindo a posição de autoridade na turma. Esse esquema pergunta-resposta-avaliação é um clássico que poderia ser citado aqui.

Ainda em busca da abordagem subjacente e orientadora de todo esse acervo instrucional no ensino de LP na Guiné-Bissau, na secção a seguir, refletirei sobre alguns princípios teóricos que nos orientam a usar práticas desejáveis na sala de aulas de ensino de Línguas e que não foram observadas durante as aulas de LP na Guiné-Bissau. A inexistência dessas práticas pode nos servir de evidência para a caracterização da abordagem vigente no *corpus* de ensino coletado nas escolas selecionadas como amostra representativa do ensino de LP no país.

## 4.2 Princípios teóricos relevantes no processo de ensino de línguas

Na seção anterior, vimos que os professores observados apresentam a língua que percebem como sistema de regras a ser aprendido no sentido de memorização. Assim, eles ensinam, de fato, a forma da língua.

Nessa seção, a nossa discussão está relacionada aos princípios de interação, de comunicação, de criatividade, do ensino de língua na língua-alvo, como potenciais princípios almejados no plano do ensino de línguas.

Partimos da ideia de que, na sala de aula de ensino de Línguas, a primeira característica que se deve observar é se língua-alvo está circulando, se está havendo interação verbal, a suficiente comunicação entre alunos e o professor, possibilitando que ocorra aquisição/aprendizagem. Então, nesse caso, a comunicação constitui o primeiro o princípio da sala de aulas de ensino de língua que vise à aquisição de uma real nova capacidade de uso.

Durante a observações de aulas e conforme se pode constatar na análise, o princípio da comunicação é quase inexistente, em todas as dez (10) aulas observadas. A língua-alvo não aparece circulando entre os alunos e, às vezes, nem mesmo no discurso do professor. Cabe aos alunos aprendentes da LP tão somente anotar, memorizar e demonstrar reconhecimento das estruturas gramaticais ensinadas pelos professores. Os professores atuam como o centro linguageiro irradiador nas turmas, comandando o leme das ações em sala, desde o anúncio dos tópicos das aulas, passando pelo escasso acervo de exemplos e atividades de confirmação até o registro do que é legítimo gravar no quadro ou na oralidade que os alunos repetem e anotam com quase insensibilidade e, certamente, muito pouco interesse.

Esperava-se também que os professores fossem capazes de ensinar, dar instruções e oferecer retorno abundante na língua que ensinam, como procedimentos relevantes no plano do ensino de Línguas (Almeida Filho, 2013). O princípio interacional que a esses procedimentos subjaz teve de ser relativizado, pois, nas aulas observadas em várias situações, as explicações sobre regras gramaticais da língua e turnos com os interlocutores

foram feitos no próprio crioulo guineense, sonegando-se, assim, o português, objeto precípua da ação ensinadora.

Não estou argumentando contra todo uso da língua materna do aprendente para ensinar outra língua. Minha asserção tem o objetivo de apenas argumentar que essa prática não pode ser frequente e regular, como visto nas aulas observadas, sob risco de não haver suficiente insumo de boa qualidade que baste para gerar chances de aquisição e desenvolvimento da interlíngua.

Além dos princípios (1) da comunicação e (2) do ensino da língua na própria língua, terem sido pouco atendidos, constatamos também que em todas as dez (10) aulas observadas, não coube nas aulas o que se esperava como outro grande princípio - o da integração e interação entre os alunos na língua de aprendizagem. Os alunos tiveram baixíssimas oportunidades de interação na língua que se desejava desenvolver.

Partindo das ideias de autoras como Paiva (2014) e Grant (2016), entre outros, concluí pelo fortalecimento do posicionamento teórico de aprendizagem/aquisição resultante da interação que deve existir na sala de aulas de língua (Grant, 2016), pois através dela os alunos constroem a experiência de aquisição sólida de línguas no contexto de sala de aulas, constituindo em aprendizes individuais e no coletivo das turmas buscando orientação e ajuda mútua na resolução dos problemas gerais e mesmo linguísticos beneficiando assim com *andaimento coletivo* o desenvolvimento da competência comunicativa oral e escrita na segunda língua (PAIVA, 2014). A autora ainda acrescenta que, na perspectiva da interação, existe um elemento muito importante que é a mediação, que pode ser feita pelo professor, entre os alunos, pelo discurso na sala, música, cinema e revista, fazendo com que o aluno se torne um falante fluente, sem precisar decorar as formas gramaticais, apenas mantendo a interação, mediante o exercício prático e diário de comunicação na língua-alvo.

Outro princípio relevante no processo de ensino de línguas, que também não foi observado durante as observações das aulas, é o princípio da criatividade. O processo de ensino de línguas precisa ser compreendido como um espaço no qual se desenvolve criatividade. É importante que ao aluno que deseja adquirir a nova língua seja concedida a oportunidade e o tempo suficiente de desenvolver-se e cultivar as habilidades de

conhecimento de forma criativa (Grant, 2016). O tempo constitui também um princípio eminentemente importante no ensino e aprender línguas (Xavier, 2013).

É importante que o aprendiz, seja criado um ambiente propício à aquisição: que haja tenha tempo suficiente para interação/discussão de temas e tópicos de seu interesse, incentivando-se, assim, o uso real da língua por meio da interação e da reflexão sobre a língua que está sendo aprendida (XAVIER, 2013). Nas observações percebemos que aos alunos não foi garantido tempo suficiente para que refletissem enquanto usassem a língua. O único tempo que lhes foi dado é o de ir ao quadro a fim de apontar algum elemento gramatical solicitado pelo professor. Em algumas aulas, em certos momentos, os professores tenderam a traduzir para o crioulo guineense algumas palavras e fragmentos textuais, argumentando que isso facilitaria a rápida compreensão dos alunos e ganharia tempo precioso gasto em explicações em português.

Ao impor esse modelo de ensino aos alunos, os professores observados roubavam o tempo valioso de raciocínio, de esforço e de compreensão da língua que estava sendo ensinada e aprendida e sobretudo, quando os professores centralizaram suas ações na própria atuação docente, algo que poderia ser mais beneficentemente compartilhado com as turmas como, por exemplo, na explicação das instruções para um exercício, na oferta de respostas gratuitamente aos alunos sem que houvesse perguntas. Esse tempo tomado para si que retirava dos aprendentes iniciativas de esforço que poderiam ser traduzidas em maior aquisição do idioma alvo, levava, por outro lado, os alunos a imitações mecânicas e superficiais ao invés de focar atenção genuína nas atividades em português previstas e sintonizadas com o interesse dos indivíduos e grupos. O tempo tomado pelo professor para explicar as atividades poderia ser oportunidade preciosa para que alunos criassem reflexão sobre o que leem na língua-alvo, na organização do pensar estimulado, na forma de se expressarem oralmente com suas próprias palavras na língua de estudo e o professor se descentraliza (XAVIER, 2013). De forma premeditada ou não, todos esses princípios mencionados não foram verificados em nenhuma das dez (10) aulas observadas.

Após discutir e abordar a questão da ausência dos princípios importantes no ensino de línguas, na secção a seguir, apresentamos e discutimos, com base em alguns autores alicerçadores de nossa base teórica, as características do material didático usado para o ensino de LP nas aulas observadas.

### 4.3 Sobre o material utilizado no ensino de LP em Guiné-Bissau nas aulas observadas

Nesta seção proponho uma linha de discussão em torno do material didático (MD) utilizado nas aulas de LP observadas no campo em Bissau. Será que esses materiais se adequam ao perfil da orientação geral material para o ensino da Língua Portuguesa como Língua Segunda no contexto que focalizei nesta pesquisa? Para responder a essa indagação dialogamos com autores como Almeida Filho (1993; 2013), Mendes (2011), Ueti (2012) e Schoffen (2012).

De acordo com Almeida Filho (1993; 2013), no seu modelo da Operação Geral do Ensino de Línguas (OGEL), apontam-se quatro materialidades de trabalho docente na sala de aulas de línguas. Essas materialidades começam com o plano de curso planejado que, depois, servem para o desenho do material de apoio às aulas e, na sequência, indicam a natureza e práticas de avaliações tanto do rendimento quanto da proficiência nas etapas vencidas. O material, assim como todas as fases enumeradas, possui força suficiente para concretizar as experiências de sala de aula e representar a influência da abordagem vigente do ensinar e aprender aquela língua. Se o material for gramatical, por exemplo, isso já será muito provavelmente, o reflexo de uma filosofia gramatical que preside toda a operação de ensino com sérios reflexos na qualidade da aprendizagem possível da língua alvo nessas condições. Após as análises conduzidas do corpus acumulado referente às dez aulas dos cinco (5) professores participantes, constatamos que eles utilizam o material de ensino como norteador de seu ensino gramatical normativo de categorias pré-selecionadas no plano de cursos das instituições, e esse material didático (nem sempre um livro didático *tout cours*) desempenha um papel central na sala, sendo ele o que norteia o trabalho dos professores em todas as dez (10) diferentes aulas observadas.

Ao analisarmos as gramáticas utilizadas e citadas pelos professores, constatamos que nelas existe grande quantidade de sentenças e textos, dos quais se extraem, via de regra, as questões voltadas ao ensino do sistema, da estrutura e da função sintática dos termos, com foco tão somente nos elementos gramaticais. Ainda na análise, verificamos que o material não apresenta temas, tópicos, textos reais para o ensino, pois nele predomina o emprego de sentenças soltas, descontextualizadas, definições das diferentes categorias gramaticais como pronomes, advérbios, adjetivos, conjunções, preposições, entre outras.

Em nenhum momento encontramos propostas de atividades como tarefas e projetos voltados à conversação, à prática da oralidade, ao uso da língua na sua forma real. Não existem atividades didáticas que focalizem o trabalho dos gêneros discursivos, nos quais o estudante seja posto como falante, estimulado a usar a língua, mantendo uma interação verdadeira com ela, sob a perspectiva comunicativa. As propostas de exercícios pontuais quase sempre de completar lacunas no material trazido pelos professores se baseiam na perspectiva da memorização, conhecimento e de reconhecimento das categorias gramaticais que se deseje monitorar conscientemente.

Os professores seguem literalmente, a organização, a categorização prévia e rígida das regras pré-estabelecidas pelas gramáticas que adotam e perseguem com fidelidade notória. Tal fato endurece o processo do aprendizado do aluno e torna a língua menos acessível a ele. O esperado é que o material seja aberto, passível às adaptações, modificações, manipulações quanto aos desejos e necessidades dos alunos (MENDES, 2011). Esperava-se, igualmente que o material contivesse indicações quanto à condução das atividades que proporcionassem o uso/ensino dos gêneros discursivos nas aulas para o ensino de português como língua não materna (PLNM). O pressuposto com que examinamos os materiais requeria atividades contextualizadas que fornecessem muita prática em usos prováveis da L-alvo, atividades para trabalho em grupo e interação comunicativa entre os alunos (ALMEIDA FILHO, 2013 e UETI, 2012) como o fazem as tarefas, por exemplo.

Ao utilizarem o livro de gramática, que a priori já estabelece a centralidade das regras ou normas em atividades plenas de potencial interativo, como aponta Almeida Filho, (2013), o material deixou de ser visto como instrumento de apoio ao ensino de línguas e passou a ser a base codificadora dura, de uma “partitura” que não prevê improvisos devidos à subjetividade dos aprendentes, sem chances a uma ação pouco adquiridora que acaba por ser dinamizadora de interações não só menos impactantes nos processos de aquisição de línguas, mas até limitadora severa da aquisição sob certas condições adversas observadas.

Por isso, é preocupante o uso de materiais gramaticais (inorgânicos) em salas de aulas de línguas, porque possibilita a reflexão sobre as condições de produção do uso de linguagem na interação social *sui generis* de uma sala em escola. O ensino da língua portuguesa como L2 ultrapassa em muito o marco do conteúdo gramatical (Schoffen, 2012)

que se possa extrair das descrições da língua, sejam elas prescritivas e até mesmo as descritivas. Os materiais que dão ampla margem ao interesse, à negociação de sentidos e termos entre os interlocutores precisam ser considerados quando o que se deseja é uma real capacidade de uso situado da língua alvo.

Baseando-nos no que foi discutido neste capítulo e nesta seção, argumentamos que o material de ensino recortado, pelos professores, do livro “gramática” apresentou as características e evidências que se adequam a uma abordagem gramatical, visto que no tipo de ensino registrado predominam as propostas de ensino centradas na forma, na estrutura da língua em padrões propostos na qual os exercícios visam à memorização dos elementos gramaticais de maneira solta e pouco contextualizada de frases e textos mínimos, no limite do que é aceitável como língua em uso e não língua meramente simulacro de demonstrativos formais.

Nos dois tópicos a seguir, apresentamos adicionalmente evidências da filosofia de ensino de língua em fragmentos das entrevistas com alunos e professores envolvidos na pesquisa para poder buscar uma visão mais ampla e abstrata do que é ensinado em virtude de conceitos do que é língua, ensinar e adquirir língua(s) e do como de fato é ensinada a língua numa amostra significativa de cinco escolas (dez aulas) em cinco distintos contextos na Guiné-Bissau.

#### **4.4 As narrativas das entrevistas com os alunos sobre o ensino e aprendizagem de LP em Guiné-Bissau**

Para os dez (10) interlocutores entrevistados, pedimos que falassem sobre o seu interesse ou da sua resistência em aprender a LP, às vezes, vista como a língua do colonizador. Era importante também que refletissem sobre a forma como são ensinados em relação á LP, como gostariam de ser ensinados e o que queriam aprender em LP e, qual é necessidade que têm com a língua portuguesa.

Na entrevista, todos os dez (10) interlocutores, apresentaram relatos bastantes semelhantes, apontando pelo interesse e motivação em aprender a se comunicar em LP, pelo fato dela se constituir em língua oficial (LO), a língua de escolarização e do trabalho e posteriormente, a língua que possam usar para viajar e estudar no exterior, apontando o

Brasil e Portugal como países de preferência para cursarem o ensino superior. Entretanto, a realidade do ensino de LP não corresponde aos seus desejos.

Assim se expressa o Informante 1, Ana Carla (nome fictício):

Tenho muito interesse em aprender a falar o português [...]. Mas nós estudantes temos muitas dificuldades em saber falar o português corretamente, o sistema do nosso ensino não nos permite e a nossa realidade também [...] Na escola, os meus professores, ensinam mais a gramática, eu acho que devemos mudar o ritmo, os professores devem ensinar a oralidade, a língua é oralidade, porque da forma como aprendemos na escola, as concordâncias e tempos verbais, mas se não colocarmos isso em prática, nunca vamos ser capaz de falar a língua portuguesa corretamente. Tem que exercitar, a língua é oralidade [...]. Só falamos o português na escola, mas isso não é frequente, mais falamos crioulo, porque os professores eles falam também e nós vamos naquela mesma linha de falar o crioulo [...]. Eu vejo que evolui muito, comparando com a época passada, desde momento que tomei a decisão de falar, de praticar a língua constantemente. Outra coisa que quero pedir aos professores que proporcionem um ambiente de debate, o debate ajuda muito em aprender uma língua. Porque com o debate a pessoa ao falar reconhece a parte onde tem dificuldades vai procurar melhorar. Todo meu bloqueio ao falar português é falta da oralidade, os professores não nos ensinam a falar [...]. As pessoas sentem vergonha de falar, de intervir na aula, porque não tem domínio da língua, mesmo tendo uma dúvida preferem ficar calado (*Ana Carla, entrevistada-1, 2019, estudante de Curso de Direito*).

Na fala dessa interlocutora, observa-se que o seu desejo era de aprender a comunicar-se em Língua portuguesa e não apenas memorizar as regras gramaticais. No entanto, o meio social dessa aluna e a abordagem do seu professor não lhe permitem manter a prática de uso constante na língua que ela deseja. Falava mais no guineense e o professor ensinava mais a gramática. A realidade relatada por essa aluna, também se fez presente na fala do Giovanni Cardoso (nome fictício), nosso segundo entrevistado, conforme pode se ver no excerto abaixo:

Na verdade, eu tenho muito interesse e estou cheio de moral para aprender a língua portuguesa, mas devido à forma de ensino é muito difícil aprender a falar o português [...]. Desde do Liceu (ensino médio), os professores ensinam mais gramática, acho que a gramática é importante, mas por si só não é tudo. Eles não nos ensinam a forma de falar [...] Eu queria falar mais, explicar mais sobre a questão, mas não estou conseguindo, por dois motivos. Primeiro motivo é sobre a forma de ensinar dos professores, eles só ensinam a gramática e segundo motivo é a minha culpa, falta do meu esforço [...]. Aqui em Guiné falamos mais o crioulo e consideramos a língua portuguesa como a língua do colonizador, mas também é a nossa língua oficial e é importante na nossa vida [...] para nós que queremos ser bons acadêmicos, enfrentar a humanidade o português é importante. Mesmo os professores, ditos da língua portuguesa, não fala o português corretamente e não falam conosco o português continuamente. Começa em português e de repente voltam para o crioulo e nós enquanto alunos, voltamos em crioulo com eles. Eu sou candidato a ser advogado e como vou defender o cliente se não sei usar a língua. Então, peço que o Estado assuma a sua responsabilidade com professores e que os professores nos ensinam a falar o português, porque é importante para a

nossa vida profissional (*Giovanni Cardoso, entrevistado-2, 2019, estudante de Curso de Direito*).

A fala desse interlocutor traz outros elementos importantes para a nossa discussão. Ele não se limita apenas em apontar o desejo de aprender a comunicar-se em LP, como também mostrou que necessidade tem com a LP. Como um futuro advogado, ele necessita da LP para usar no seu trabalho e enfrentar a humanidade, enquanto jovem acadêmico, mas infelizmente desde o ensino médio até a Universidade, ele sempre tem se deparado com um ensino de LP fundamentado na memorização das regras gramaticais. Tal abordagem do ensino não lhe oferece instrumentos para poder comunicar-se na Língua almejada.

O outro interlocutor, o informante-3, afirma ter sentido mais interesse em aprender a LP por perceber que a população dos outros países africanos, que também foram colonizados pelos portugueses, comunica-se facilmente na língua portuguesa, fato que de modo geral não acontece em Guiné-Bissau. Segundo ele, os alunos guineenses precisam da LP para se movimentar, sair ao encontro dos outros falantes, comunicar-se, mas o sistema de ensino não lhes oferece essa possibilidade. Cada aluno aprende a gramática de maneira decorada, não há sequer interação na língua-alvo entre os alunos e nem com o professor. Isso faz com que os alunos tenham dificuldades em falar em português no trabalho.

Segue a fala desse informante, Jailson Pereira (nome fictício):

Quando vejo os outros países, também de colono português falar o português a vontade isso me dá uma vontade de falar também o português. Mas tenho que reconhecer que tenho muitas dificuldades em falar a língua portuguesa. A minha maior dificuldades consiste em falar e acho que isso é a falta da pratica diária. Eu acho que nós alunos e professores devemos interagir em português, mas isso não acontece. Estamos com a falta da pratica da língua. Cada um aprende a gramática de forma decorada. Mesmo decorando a gramatica, ao entrar no mercado do trabalho isso não vai nos ajudar. Eu preciso, alias nós precisamos de português para movimentar, sair ao encontro dos outros falantes. Os professores têm dificuldades em falar o português, isso não ajuda (*Jailson Pereira, entrevistado-3, 2019, estudante do 11<sup>a</sup> ano num dos liceus visitados*).

Conforme se pode constatar na fala desse informante, ele argumenta que a falta da prática na LP tem sido motivo decisivo para o seu fracasso ou as dificuldades em se comunicar na língua-alvo. O ensino sempre se baseia na gramática, o que não facilita na aquisição/aprendizagem da língua. Esse testemunho também foi proferido pela outra informante quando ela argumenta que a escola é um espaço em que ela poderia vivenciar e submergir-se na língua, mas isso não acontece porque entre os alunos e com professores

falam em guineense. Não há prática na língua em aprendizagem, impossibilitando a capacidade de uso real da língua e os alunos se intimidam em responder as perguntas mesmo sabendo a resposta.

Abaixo a fala dessa informante, Julmira Andrade (nome fictício):

Eu quero aprender a falar o português. Só que é difícil porque só falamos o português na escola e não é sempre. Os meus professores também não me ajudam, porque falam em crioulo e isso não nos ajuda enquanto alunos. Eu peço que os professores não falem em crioulo conosco todo momento, porque eu quero aprender a falar o português, por isso tenho que praticar a falar. A vida nos surpreende de repente posso ir para Portugal ou Brasil. Agora se eu não saber falar o português como é que vou fazer. Na escola tem momento em que o professor faz pergunta e eu mesmo sei a resposta não respondo, porque não sei falar e fico com medo. Eu tenho um tio que foi para Luxemburgo, mas ele não sabe falar inglês e quando chegou lá, passou por muitas dificuldades. Tinha que pagar alguém para ajudar quando ele quer comprar uma coisa. E eu não quero que isso aconteça comigo, por isso, quero aprender a falar, se comunicar em português. Só que os meus professores, apenas me ensinam a gramática. Eu sei a gramática, mas não sei falar, por isso eu acho que a forma de ensinar esta errada, porque já estou no 11 ano e até agora não fala bem o português (*Julmira Andrade, entrevistada-4, 2019, estudante do 11 ano num dos liceus visitados*).

Essa informante mostrou-se preocupada com a forma como é ensinado a língua, com o tempo que levou em estudar a língua e com eventuais riscos que ela pode correr ao viajar para os outros países onde se comunica mais em Português. Partindo da experiência do tio, ela não quer passar pela mesma situação. Por isso, ela deseja e necessita mais de aprender a falar do que decorar a gramática.

O relato de outra informante parte da mesma perspectiva, pois esta afirma ter vontade de ir cursar o seu ensino superior no Brasil ou Portugal, portanto ela quer aprender a comunicar-se

Segue o trecho da fala da informante Monica Andrade (nome fictício):

Gostei muito de aprender a Língua portuguesa, não só porque sou colonizado pelo portugueses, mas porque eu adorei aprender a língua. Quero aprender a língua portuguesa. O futuro ninguém vê, mas gostaria ir estudar em Portugal ou Brasil. Estou aprendendo um pouco, mas, às vezes eu e os meus colegas, na brincadeira, falamos em português e “misturamos” (mesclar) com o crioulo (guineense), tipo eu digo ao meu colega, “não me djubi” (não me olhe). Acredito que isso não esta a nos ajudar, eu quero poder praticar a língua, eu gosto de falar com alguém para me corrigir, o meu pai sempre me corrigia. Falava comigo isso me ajudou muito (*Monica Andrade, entrevistada-5, 2019, estudante do 12ª ano num dos liceus visitados*).

As necessidades e interesses de aprender a se comunicar em LP e não simplesmente aprender a decorar a gramática de maneira isolada e fora do plano discursivo também foi

algo sentido na fala desse outro informante. Assim como as outras alunas, esse aluno também aponta o Brasil e Portugal como os dois países de sonho para cursar o ensino superior.

Apresentamos abaixo o excerto da informante 6 Sidónia (nome fictício):

Eu tenho muito interesse em aprender a língua portuguesa. É a língua que estudei desde infância, isto no jardim. Tipo, os meus pais só falavam comigo em português só depois é que falavam em crioulo (guineense). Tipo, eu posso dizer que falo o português pouco bem, porque aqui na Guiné-Bissau é difícil encontrar uma pessoa que fala o português corretamente. O que tenho para dizer é que a “língua português” é uma língua muito extraordinária e eu gosto muito dessa língua. É importante porque os países que quero ir estudar neles é Portugal e o Brasil e sabendo que o português é a língua oficial e materna. Eu não gosto de estudar a gramática. Prefiro falar e se errar a pessoa me corrigir. Porque para mim não adianta estudar só a gramática. Algumas pessoas até podem conseguir, mas eu não (*Sidónia, entrevistada-6, 2019, estudante do 12<sup>a</sup> ano num dos liceus visitados*).

Os informantes têm a consciência da importância da LP na vida acadêmica dos guineenses. A informante afirma que a LP é muito importante na sua vida, pois é nela ela aprende muitas coisas na escola e se fosse capaz de comunicar-se nessa língua, certamente não teria muitas das dificuldades que tem. Ela acrescenta que o seu desejo é de ter o domínio na LP e nela poder um dia escrever um livro, mas a escola só lhe ensina a gramática e ela sabe a gramática, mas tem dificuldades em se expressar.

Segue a fala dessa informante 7 Inês Alba:

Claro, eu sinto motivação em aprender a Língua portuguesa, mas tenho muitas dificuldades em aprender a língua portuguesa. O Português é a língua da colonização, mas é a nossa língua oficial, então é muito importante para mim, porque é com ela que aprendo muitas coisas na escola. Se eu tenho domínio na língua português acho que eu não vou ter muitas dificuldades na escola. Os meus professores ensinam conforme as suas condições de vida aqui. O governo deve ver sobre a forma do ensino, os professores também tem dificuldades. Eu queria aprender a falar, formar frases e escrever o livro em português, não só aprender a gramática porque é difícil, mesmo os portugueses não aprendem a gramática corretamente. O meu maior problema é em expressar, falar em português e escrever (*Inês Alba, entrevistada-7, 2019, estudante do 2<sup>a</sup> ano de curso de sociologia*).

O entendimento da relevância da LP na vida dos estudantes fica evidente na fala dos informantes. Essa importância não apenas está ligada à vida acadêmica e profissional dos estudantes guineenses, como também aos *status* sociais que a LP possui em Guiné-Bissau e no mundo, sobretudo nas grandes organizações internacionais das quais a Guiné-Bissau faz parte. O trecho da fala do interlocutor estudante 8 Aníbal Renato aponta tal fato. Vejamos:

Como o meu país faz parte de CPLP é importante estudar e aprender o português. Quero aprender a falar o português bem. O meu curso exige que eu aprenda a falar bem o português. Um sociólogo é analista da sociedade. Mas como vou exercer a minha função se não sei falar em português. Os meus professores ensina mais a gramática e acho que isso não ajuda muito. Quero aprender a falar e não decorar a gramática não é o que eu quero. Falamos o português só na escola e não é todo momento que falamos o português mesmo na escola, como você pode ver, aqui futuros sociólogos, mas falamos em crioulo e a professora também. Então, nós estudamos o português para estudar e não praticamos[...], não vamos ter capacidade de falar. Eu acho que aqui é que está o problema (*Aníbal Renato, entrevistado 8, 2019, estudante do 2º. ano, Curso de Sociologia*).

O reconhecimento da importância dessa língua europeia e que veio a se constituir em língua oficial, de escolarização e do trabalho em Guiné-Bissau, faz com que os alunos se interessem em poder nela se comunicar e interagir com os demais falantes e não apenas aprender os verbos e as demais categorias gramaticais, sublinha a informante aluna Izilda.

Eu quero aprender falar português, porque é importante, mas é muito difícil. O português é difícil eu não sabe (sei) falar. Na casa falo pepel, na escola falo um pouco de português, só falo crioulo. Não é eu sozinho que fala crioulo todos falamos. O professor dá verbos e outras coisas para estudar em casa. Ele não ensina falar. Não falamos na turma, só escrevemos e estudamos em casa, o professor falou para estudar porque vamos fazer prova. Logo nós estudamos, porque se não estudar vamos reprovar (*Izilda, entrevistada-9, 2019, estudante do 10º. ano num dos liceus visitados*).

O fator da predominância do uso do guineense/crioulo na sociedade guineense tem sido identificado como fator decisivo nos limites da aprendizagem da LP. Em casa, com os familiares, os alunos falam mais o guineense e poucas vezes usam o português. Não havendo pessoas que utilizam o português aos seus redores que possam os auxiliar na aprendizagem, sem contar que os professores, além de ensinar praticamente as regras gramaticais, às vezes, optam por falar em guineense na sala e nos recintos escolares com os alunos, aponta o interlocutor, Rafael:

Na verdade, eu quero aprender a falar a língua portuguesa, mas é difícil, porque não tem alguém para falar comigo e me ensinar se eu errar. Todo meu colega só fala crioulo e pepel. Na escola, falamos português, não muito mas falamos. Na escola, o professor nos ensina a conjugar verbo, escrever, completar frase, mas falar entre nos alunos não, falamos só crioulo, porque tudo sabe crioulo, mas português não. Eu estou com vergonha de falar, porque não sei. Mas tem outros piores (*Rafael, entrevistado-10, 2019, estudante do 10º. ano num dos liceus visitados*).

Além de prevalecer o ensino da estrutura da língua, os alunos também são mais expostos ao ambiente de uso do guineense e nele comunicam-se mais, diminuindo a possibilidade de uso efetivo da língua em aprendizagem.

Os relatos dos estudantes guineenses incluídos na pesquisa apontam para o desejo de aprender a comunicar-se em LP na academia e, posteriormente, na vida profissional e para que assim possam, eventualmente, interagir com outros falantes, tanto na Guiné-Bissau quanto fora do país.

Expostas as citações de estudantes, no tópico a seguir apresentamos igualmente o relato dos professores envolvidos na pesquisa, que se debruçaram sobre o que ensinam e modo como ensinam num exercício de viragem para dentro.

#### 4.4.1 Relatos dos professores sobre o ensinar e o aprender LP em Guiné-Bissau

Nessa seção, trazemos os relatos dos cinco (5) professores observados. Os relatos recaem sobre o agir profissional desses professores, isto é, o que acham sobre a forma como ensinam e com quais dificuldades se deparam no ensino de LP em Guiné-Bissau, mas, antes, apresento o perfil acadêmico desses professores participantes da pesquisa.

<b>Nível de formação acadêmica dos professores participantes na pesquisa</b>	
<b>Doutorado</b>	-
<b>Mestrado</b>	-
<b>Licenciatura</b>	3
<b>Bacharel</b>	1
<b>Pós-graduação</b>	1
<b>Total</b>	5

Fonte: elaborada pelo autor.

A tabela mostra que nenhum dos cinco (5) professores colaboradores tem o nível de formação acadêmica correspondente a um mestrado ou doutorado. Um título na área exata da disciplina em que atua (o Ensino de Línguas) nem foi cogitado, portanto. Dos cinco professores com diploma de graduação, três possuem licenciatura (em que área?), um é bacharel e um (1) tem pós-graduação lato sensu (especialização) na área da Pedagogia.

Retomando o foco desta seção, na entrevista os professores/interlocutores quase todos compartilham as mesmas ideias sobre o modo como ensinam e quais as dificuldades que enfrentam no seu professorado.

Curiosamente, dois dos cinco professores afirmaram ter consciência de ensinar mal a LP, de focar mais na parte técnica da língua, os elementos gramaticais. Eles ainda argumentaram que, simplesmente, estão seguindo aquilo que o ministério da educação estabelece como diretriz de ensino. O material didático para o professor, assim como para os alunos, constitui o centro das dificuldades, cada professor usando a sua própria gramática normativa tradicional para ensinar a língua.

Assim se expressa o professor/interlocutor 1- Dionísio, nome fictício:

Nós ensinamos mal o português em Guiné-Bissau. Ensinamos o português como a língua materna, não a língua portuguesa que deve ser ensinada como a língua segunda L2. Temos a experiência, aqui em Guiné, quando pessoa aprende o inglês ou francês num curto prazo de tempo, ele fala, mas a pessoa estuda doze (12) anos a língua portuguesa e não consegue falar. Isso tem a ver com a forma como ensinamos é uma forma muito errada. Andamos a ensinar a parte técnica da língua, as pessoas não precisam disso, o que precisam é falar e escrever na língua. Eu, enquanto professor da LP tenho consciência de que ensinamos mal, mas eu ando de acordo com o ministério da educação, é ali é que fazem planos de curso e nós só temos que seguir [...]. Os aspectos técnicos como a sujeitos, proposições, complementos diretos, nós não precisamos de isso, quem precisa disso é quem tem o português como a língua materna. Nós precisamos falar e acompanhar com escrita. Sobre o material didático isso que dor da cabeça, nós temos inúmeras dificuldades em adquirir o material didático, tanto para o professor e para o aluno. Cada um usa a sua gramática (*Dionísio, entrevistado1, 2019, professor do 10º ano num dos liceus visitados*).

A fala desse professor, assim como a da professora que apresentamos em seguida, aponta a exigência do cumprimento do plano do ensino pré-estabelecido pelo Ministério da Educação guineense (MEC) e esse plano de ensino de línguas se caracteriza, preponderantemente, pelo ensino da estrutura da língua e vem desacompanhado do material didático na mesma linha metodológica. O professor é obrigado a comprar a sua própria gramática normativa tradicional para usar nas suas aulas.

Segue o trecho da fala da interlocutora, Carlota Costa, nome fictício:

Não é uma tarefa fácil ensinar a língua portuguesa em Guiné-Bissau. Ensinamos o português como L1, mas é L2 deve ser ensinado como L2, sem contar que sofre a influência do crioulo e outra coisa, a língua portuguesa não desperta tanta curiosidade nos alunos guineenses, não é uma língua do entusiasmo. Os alunos desejam mais a língua inglesa, falam a língua inglesa nas “bancadas”<sup>2</sup>, mas só usam a língua portuguesa na escola, sobretudo na sala de aulas, fora dela ninguém a usa. [...] Lamentavelmente, vou ter que dizer que os materiais didáticos que usamos são limitados, o professor trabalha com mais de três (3) ou quatro (4) gramaticais [...] formação também constitui um fator principal no fracasso de ensino de língua. Muitos professores não têm formação e os que têm

---

<sup>2</sup> O termo *bancada* é usado na Guiné-Bissau para referir-se a pequeno grupo no qual os jovens e adolescentes se juntam para conversar sobre os seus assuntos do dia a dia.

não fazem a formação continuada e muitos professores estão no lugar errado. Acredito que 90% dos professores não tinham desejo de serem professores de LP, mas não havendo outra oportunidade eles assumem essa profissão. Gosto de fazer os alunos escreverem. Os alunos terminam 12<sup>a</sup> ano e não conseguem escrever um texto de 7 linhas, você vê falta de concordância, erros gramaticais. Isso tem a ver com a forma que se ensina a língua portuguesa em Guiné. [...] Acredito que devemos apostar mais na oralidade, mas o nosso sistema de ensino leva aos professores a ensinar o funcionamento da língua e não a oralidade. Tento me distanciar da forma que o sistema educacional guineense nos obriga a ensinar. A gramática mais do que a oralidade, isso porque eu comecei a trabalhar com os padres, numa escola do ensino básico (fundamental), o padre italiano que coordenava essa escola, tinha conhecimento sobre o ensino de línguas. Esse padre nos dava a formação sobre ensino de línguas, ele falava que se deve ensinar a oralidade e não a gramática. Foi ali que aprendi com esse padre. Nessa escola ensinamos mais as crianças a falar é isso que tento trazer para o Liceu. Crio espaço para os alunos falarem (*Carlota Costa, entrevistada-2, 2019, professora da 11<sup>o</sup>. ano, num dos liceus visitados*).

A partir dos ensinamentos formadores de um padre coordenador da escola particular na qual a professora trabalhou, cresceu na participante docente uma consciência de que se deve ensinar mais a oralidade e com isso parece concordar a mestra. O conceito de oralidade, querendo, talvez, dizer usos da língua pode estar presente no imaginário dela. Ela tenta trazer a experiência dessa escola particular para o Liceu (ensino médio), mas observando as suas aulas percebe-se que ela ainda não conseguiu se distanciar do ensino gramatical, embora em uma das suas duas aulas observadas, ela tenha apresentado uma proposta de atividade que tinha potencial para uma aula comunicativa. No entanto, os alunos acabaram conversando em guineense e não houve chances de se desenvolver a competência de uso na língua-alvo – a competência comunicativa em PLS.

O uso frequente do guineense tem sido muito invocado como fator que dificulta no ensino de português, conforme aponta este outro professor/interlocutor, Lourenço (nome fictício):

O trabalho de ensinar o português em Guiné-Bissau é muito difícil. Tem pessoas que em casa só sabem falar o crioulo. Ao chegarem à escola é que aprendem a falar o português. Os alunos tendem a fazer a tradução de crioulo para português [...]. Nós enquanto professores temos que adaptar, seguir o programa, trabalhamos a partir daquilo que nos é dado. Usando método que vai facilitar a compreensão, se o aluno não entender, usamos o crioulo (guineense) para facilitar a compreensão dos alunos. Fazer tradução para ele entender [...] Na Guiné, o que eu tenho visto, ao longo dos anos ensina-se mais a gramática e sobre as dificuldades, a primeira é a falta do material didático, tanto para professor assim como para o aluno e falta de leitura por parte dos alunos. Ensinamos a gramática para eles poder colocar as frases corretamente. Então, devem aprender a gramática e poder ser capaz de escrever e falar corretamente [...] Com relação à formação continuada, nos anos passados havia programas que ajudavam na formação e nos materiais didáticos, mais agora acabou, o projeto foi para baixo.

Nesse projeto da formação, os formadores davam guia de como o professor devia ensinar. Não tinha nada sobre a teoria do ensino de língua, só uma guia para seguir ao ensinar. As condições de trabalho aqui em Guiné-Bissau, não são boas, salário pouco e atrasado, por isso ser professor aqui é ter paciência (*entrevistado-3, 2019, professor (Lourenço) do 12º. ano num dos três liceus visitados*).

Diferentemente dos outros dois professores, outro professor disse que ao longo de muitos anos na Guiné-Bissau, ele tem visto mais o ensino da gramática nas aulas de LP e acredita que ao ensinar gramática, a forma da língua, as normas do idioma, os alunos serão capazes de articular as frases corretamente. Conforme afiança esse professor participante, os alunos devem aprender as regras gramaticais para poderem falar e escrever não apenas corretamente, mas apropriadamente nos contextos de uso do PLS no país. Esse professor também fez menção a dificuldades com relação ao material didático, tanto para o aluno assim como para os professores.

Já para outro professor/interlocutor que acompanhei, ele alega ter adotado uma técnica muito simples no ensino de língua: ele ataca onde vê que os alunos têm problemas e para descobrir onde os alunos têm problema ele produz um diagnóstico, pedindo que alunos escrevam um texto. Ao ler os textos dos alunos a que tive acesso por permissão do colaborador, constatei que os aprendizes enfrentam, de fato, dificuldades em vários aspectos gramaticais e é a partir deles que ele monta estratégias para atacá-los. Quando se miram erros gramaticais, são eles que se apresentam, mas há desvios e insuficiências em outros aspectos muito além da frase ou da sentença isolada. Isso nem parece estar no horizonte da consciência de um professor que pratica uma abordagem gramatical.

Apresentamos a seguir a fala desse professor/interlocutor (Paulo Vicente)

Eu tenho uma técnica muito simples de ensino de língua, a partir do diagnóstico que fiz, percebi que os alunos têm muitas dificuldades na concordância do gênero, de colocação de vírgulas, sintagmas e outros elementos gramaticais [...] Então adoto o método da parteira, ataco onde está o problema [...] também percebi que eles têm dificuldades na leitura e interpretação do texto, por isso também insisto na leitura. E a mesma coisa que faço com os alunos de Tchico Té<sup>3</sup> trabalho até a questão de caligrafia, para aqueles que mostram caligrafias feias, para ver se melhoram. Porque eu percebo que na Guiné temos problemas sérios [...] O ensino não está bom, de forma que é preciso fazer exercícios (a rigor fazer exercícios só aperfeiçoa o domínio da forma). A conjuntura política e as condições do sistema do ensino de guineense, fazem com que os alunos tenham dificuldades [...] temos dificuldades com falta de materiais, laboratórios para questão de fonética, por isso mando os meus alunos lerem jornais, ouvir relatos

---

<sup>3</sup> Tchico Té é uma escola de formação dos professores do nível superior em Guiné-Bissau, forma professores de diferentes áreas, inclusive os de língua portuguesa.

etc...o professor, muitas vezes trabalha e não recebe o salário, o pessoal do ministério da educação faz má gestão. Falta tudo no ensino de língua na Guiné-Bissau. E nos professores temos dificuldades no ensino de língua, eu pessoalmente preciso de preparação, da formação, preciso do mestrado (*entrevistado 4, (Jonas Simbi), 2019, professor do 1º. ano do curso de Direito numa das Universidades visitadas*).

Assim como os demais ensinadores, este professor está mais preocupado em resolver, imediatamente, os problemas gramaticais que os alunos apresentam na escrita. Diz, também, que existe grande problema com relação aos materiais para o ensino de LP, sem especificar exatamente quais, mas também se referiu à importância e à falta da formação na vida dos professores guineenses. Uma formação mais aprofundada, ao nível formal do mestrado e doutorado. Ele tem consciência disso ao reconhecer que a formação aprofundada, do nível do mestrado ou doutorado, poderia ser benéfica e multiplicadora se a área aplicada da Linguagem fosse privilegiada para além do estudo sistêmico das línguas e adentrando o universo de usos sociais relevantes de que dependerá cada vez mais a escolaridade na Guiné.

A reflexão desse professor sobre a importância de uma formação aprofundada e relevante ao propósito do melhor ensino das línguas é importante porque, no contexto guineense, em várias situações, de forma premeditada ou não, a profissão de ensinar idiomas tem sido considerada como simples e, em caso de falta de professor preparado para tal função, qualquer pessoa formada em outras áreas, e nem sempre afins, exercerá tal delicada e estratégica função. É o caso da professora Maria João, a mais titulada de todos, docente universitária que, em seguida, apresento por meio de sua própria fala:

Eu sou formada em pedagogia, mas por falta de professores de LP, eu fui dada a disciplina de LP. Mas, como sempre digo, a pedagogia é a mãe de todas as ciências. Os que têm domínio da pedagogia, certamente, não têm dificuldades em lecionar em todas as disciplinas teóricas, a não ser as práticas [...]. Eu só pego o conteúdo, ler, rever e logo começo a transferir as minhas metodologias da pedagogia para esse conteúdo, por isso não tenho dificuldades em ensinar a LP [...]. Sobre o meu agir profissional, eu estou ajudando muito os meus alunos. Estou a lhes ensinar a escrever diferentes tipos de cartas e a leitura também. Eu trabalho a oralidade, porque peço que os alunos fazem (sic) seminário [...], eu não tenho problemas em falar em crioulo com os meus alunos, quando vejo que não estão compreendendo a matéria eu falo em crioulo. Eu trabalho a gramática dentro dos exercícios, a utilização dos diferentes tempos verbais nos exercícios. Eu tenho tido um pouco da formação sobre ensino de línguas. Fui até Cabo Verde, Estados Unidos, inclusive o meu pai era professor de francês, os meus professores me ensinavam mais oralidade, na minha casa falamos mais em português, (incluindo) a minha sobrinha. Em casa nos comunicamos em português e ela já fala bem o português e isso me leva a crer que devemos ensinar a prática da língua. Só que as vezes, na escola não é fácil, porque temos que

seguir o plano estabelecido [...] A minha pouca formação ajudou, precisamos de formação e além da formação, temos dificuldades com o material didático. Eu pessoalmente tenho gramáticas atualizadas que uso, mas nem todos os professores possuem gramáticas. A influência das línguas locais é uma das dificuldades no ensino e aprendizagem do português em Guiné-Bissau (*Entrevistada 5, professora Maria João do 2º. ano do curso de Sociologia, numa das universidades visitadas*).

A fala dessa interlocutora nos remete à ideia do não reconhecimento da natureza específica da profissão de ensinar as Línguas. As pessoas, mesmo as graduadas em especializações, pós-graduados, ainda pensam que não é necessária uma formação específica para o real ensino de línguas e egressos de cursos matrizes como a professora parece reconhecer o *status* da Pedagogia poderia bastar para o pleno exercício da profissão de mediador profissional no ensino das línguas.

No geral, todos os professores envolvidos na pesquisa apresentam relatos bastante convergentes, que apontam questões comuns ligadas ao ensinar e ao aprender da LP em Guiné-Bissau. Dentre essas questões apontadas destacamos a falta do material didático (natureza dele, é preciso estender a crítica), tanto para alunos quanto para professores. Além do material, existe a questão da influência e interferência das línguas locais, as étnicas e sobretudo o guineense (crioulo) no aprendizagem do português, pois essas línguas exercem maior poder na vida desses estudantes. Também existe a questão da falta da formação continuada e adequada dos professores.

Ao analisar as abordagens subjacentes ao dizer e fazer desses participantes envolvidos na pesquisa, posso concluir que os professores ensinam simplesmente gramática como objeto segmentado de estudo, obedecendo o que parece uma diretiva administrativa e pedagógica e não apenas incidindo numa prática sem alternativas recomendáveis definidas pelo Ministério da Educação (MEC), maior instituição responsável pelas questões ligadas à educação guineense. Nos denominados planos do Ministério resulta previsível o ensino da forma culta de uma norma da língua, com suas categorias e regras gramaticais saídas de um mostruário prescrito a ser conhecido, praticado e memorizado. Cada professor procura recolher ou montar o seu próprio material em torno do grande eixo da gramática normativa e o fato de ser ela tradicional não afeta a qualidade do ensino que tem sido a realidade.

#### **4.5 Abordagens do ensinar e aprender língua portuguesa na Guiné-Bissau: como reconhecê-las?**

Partimos do pressuposto de que no processo do ensino de línguas coexistem popularmente num par conceitual duas abordagens (como filosofia que orienta/direciona o modo como professor ensina e como o aluno aprende): a gramatical e sua oposta – a comunicativa, centrada no uso da língua alvo. Todo professor de língua de modo consciente ou não se orienta, predominantemente, por uma dessas polaridades: a gramatical ou comunicativa.

O modo de ensinar e aprender línguas baseado na orientação estratégica gramatical tem a percepção da língua como sistema de regras contido num livro – uma gramática. O professor de línguas que se orienta pela AG busca a explicitação de regras gramaticais para serem memorizadas e aplicadas em exercícios repetitivos ou rotinizantes, mas pode, também, buscar tornar familiares os padrões gramaticais de um diálogo, ou pequeno texto, sem o uso explícito de normas. Materiais valiosos no trabalho centrado na gramática são os dicionários e os livros de gramática tradicional ou funcional.

Nessa abordagem centrada na forma, o professor é o centro irradiador de todas as ações e a sua relação com os alunos tende a ser a de autoridade vertical em que ele escolhe e manda e os estudantes os que seguem direções e ordens. É ele quem começa os turnos, pede que os alunos identifiquem categorias gramaticais ensinadas, ilustra-as e as pratica para serem corrigidos, com frequência, os erros cometidos pelos alunos (ALMEIDA FILHO, 2018).

No caso da Abordagem Comunicativa (AC), o modo de ensinar línguas é marcado pelo interesse em aumentar chances de aquisição de uma capacidade de uso real, comunicativo, interativo e negociador de sentidos na instrução de uma nova língua ou na instrução em que se objetive o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos na direção de variantes de prestígio da L1. O professor de língua que se direciona pela AC, na sua ação ensinadora, privilegia o ato comunicativo, motivado por temas de interesse e relevância num plano do ensinar que motiva e envolve numa linguagem adaptada à capacidade crescente de entendimento da língua. O aluno é o centro e na sala de aulas a língua circula a partir da interação possível e frequente entre alunos e seus professores. Na

aula orientada pela AC o sentido da língua em atividades propositadas, temáticas e plenas de uso da linguagem se sobrepõe claramente à forma *sem excluí-la* quando se faça necessária secundariamente em certos momentos.

Olhando para os resultados da investigação feita no campo, a partir das observações das aulas registradas em notas detalhadas do terreno numa análise identificadora da abordagem que as rege, o delineamento de uma abordagem regente vem à tona. Os indícios x, y e z denunciam uma abordagem gramatical posta em função. Esse macro traço persiste fortemente nos contextos de ensino da LP na Guiné-Bissau que investiguei nesta pesquisa. O resultado final da observação aponta para um ensino (i) baseado predominantemente na forma da Língua, mediante a memorização, conhecimento e reconhecimento dos elementos gramaticais de maneira isolada e descontextualizada; (ii) uso exclusivo do livro gramática normativa tradicional impressa como fonte precípua de material didático utilizado nas aulas para ensinar a língua; (iii) em muitas situações, o ensino feito em crioulo guineense e não na língua-alvo diminuindo a ocorrência da língua nas salas; (iv) inexistência de interação em vivências nas quais o uso real da língua esteja em jogo alunos e com os professores; (v) falta de oportunidades para que alunos reflitam à medida que vivam experiências na língua como protagonistas e em lugar central da atenção na sala de aula da língua.

Levando em consideração os fatos observados, (i) em evidências apuradas a partir das análises de dez (10) aulas em três contextos distintos, (ii); as características do material didático (livro gramática) utilizado nas aulas observadas, (iii); as entrevistas dos alunos e dos professores, contrapondo essas evidências com a nossa fundamentação teórica relativamente às abordagens, podemos afirmar com segurança, por meio deste esforço de investigação, que o ensino de LP em Guiné-Bissau, nos contextos estudados, é caracterizado pela Abordagem Gramatical (AG) de ensino de Línguas (AGEL). O foco do ensino nesse país africano de língua oficial portuguesa é *sobre a língua* que foi escolhida para servir grandes propósitos da vida pública guineense e não a vivência focal dela.

A questão da reflexão que se coloca a partir dessa constatação, via análise do corpus levado a efeito, é a seguinte: os procedimentos de ensino ancorados na abordagem gramatical, predominante no ensino da LP na Guiné-Bissau, como demonstramos, atende aos desejos e necessidades dos guineenses, sobretudo os estudantes cidadãos?

Na secção a seguir reflito sobre essa segunda pergunta de pesquisa colocada já no capítulo 1 desta dissertação, que relata a pesquisa levada a cabo na Guiné-Bissau.

#### **4.6 A Abordagem adotada no ensino de LP em Guiné-Bissau se adequa à realidade e às necessidades dos guineenses?**

Consideramos como base para a discussão a respeito dessa segunda questão, os relatos da entrevista de dez (10) alunos guineenses estudantes da LP em Guiné-Bissau observados e entrevistados em três distintos contextos de modo a refletir melhor por amostragem o conjunto das escolas do país.

De acordo com os relatos desses alunos, a abordagem gramatical, predominantemente adotada no ensino de LP em Guiné-Bissau, *não se adequa* às suas necessidades nem tampouco aos seus desejos. Os alunos afirmam ter mais desejo e interesse em aprender a se comunicar na LP em atividades que lhes permitam uma vivência exitosa nela para viver e nela trabalhar.

Ainda argumentam que a Guiné-Bissau é um país lusófono, membro das grandes organizações internacionais onde o português é a língua de comunicação, sem contar que é a língua oficial do país, a língua de escolarização, língua do trabalho, então, ainda que seja pouco utilizada no cotidiano guineense, ela exerce uma grande função na vida dos guineenses que dela dependem para sua plenitude como cidadãos, mas antes como estudantes que necessitam dela para aprender e se educar, para viajar ao encontro de outros falantes no mundo lusófono, para uso no trabalho, nos estudos, nas grandes cerimônias nacionais, eventos e conferências nacionais e internacionais.

Então, os alunos afirmam que precisam de uma abordagem de ensino que focalize a oralidade (nas suas palavras), que resulte em competência do uso real da LP e não apenas num saber que só pode praticar a partir da memorização de regras e normas gramaticais desapplicadas, fora do plano discursivo. Uma vez que a abordagem gramatical se distancia desse propósito, ela se torna inadequada para o desejo e a realidade guineenses.

Retomemos, numa derradeira seção, os resultados debatidos até aqui neste quarto capítulo, algumas considerações finais sobre o impacto da pesquisa para a teorização, prática e retorno aos participantes nas situações de que o estudo partiu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados, chegamos à conclusão de que o ensino da LP na Guiné-Bissau na atualidade pode estar maciçamente alicerçado na abordagem gramatical (AG) a julgar pelos resultados obtidos no estudo dos três contextos em cinco instituições de ensino. Os dados do corpus analisado nos asseguram a preponderância de uma abordagem gramatical e o impacto dela na escolarização de jovens guineenses relativamente à língua portuguesa. Os professores focalizam mais o ensino das categorias gramaticais fora do contexto do uso da língua e justificam que ensinam daquele jeito porque devem seguir as exigências ou proposta montada pelo Ministério da Educação. O livro “Gramática” é a fonte dos materiais recortados pelos professores e se constitui num material didático estéril no geral para com ele se ensinar a língua. O ensino de LP tende a ser conduzido na língua nacional (o guineense) e isso faz com que os alunos percam chances preciosas de contato e vivências motivadoras na língua que estudam.

A abordagem gramatical adotada para ensinar LP em Guiné-Bissau não se adequa à realidade desse povo, dado que os estudantes não obtêm ambientes para neles se comunicar e expandir repertórios, para se movimentar, circular e viajar na língua alvo, para os estudos ou para aventuras, para prestar concursos públicos e criar relações em futuros locais de trabalho. Porém os planos de aulas, materiais, as experiências com a língua, isto é, as ações ensinadoras de ensinar e avaliar metas racionais e justificadas de proficiência não caminham por um viés comunicativo vívido, mas gramatical infrutífero.

Infelizmente, os professores optam pelo ou cedem ao ensino do sistema da língua, às regras que, ao nosso ver, resultam em competências pouco produtivas e não garantem a aprendizagem, porque com base nos postulados de Prabhu (1999) não se pode supor que tudo que é ensinado seja aprendido e menos ainda adquirido. Parece que os professores não perseguem com clareza as competências adequadas de seus alunos com o seu modo de ensinar a LP. Os professores não possuem a formação profissional adequada para evoluírem no exercício da função de professor de línguas. A formação desses professores não é fundamentada na base teórica adequada proveniente da área do ensino de línguas,

mas sim de áreas afins como a Literatura, Linguística e Pedagogia entre as que evidenciei nos dados.

Somam-se a isso os fatores extralinguísticos, a influência das línguas locais, o próprio meio social guineense no qual as pessoas se comunicam pouco nos círculos familiares da casa em português. A falta de condições dignas do trabalho, falta de salário condizente e pago em dia, a falta dos instrumentos do trabalho, a lacuna de uma formação continuada e adequada provida pela Área de Ensino de Línguas adicionam peso aos fatores limitadores do trabalho docente que investiguei. Outra dificuldade está ligada aos currículos, as pessoas (os terceiros agentes) que fazem currículos de cursos de LP que parecem desconhecer o conhecimento fulcral sobre o que é ensinar línguas segundas num contexto africano como o da Guiné. A LP parece, por falta de melhores juízos, um idioma ensinado como uma L1, quando se caracteriza por ser o de uma L2 que circula de algum modo ao redor das escolas quando não é plenamente o seu meio educativo.

Diante da situação política, econômica e social que a Guiné-Bissau vem enfrentando ao longo dos anos, frente aos sobressaltos políticos que parecem infundáveis ao seu povo, todas essas dificuldades contribuem para que seja passível encontrar, no sistema educacional guineense, todas as mazelas e limitações apontadas.

O país tende a se superar e a avançar a cada dia. Houve muitos progressos em vários setores administrativos, inclusive no da educação, mas limitações severas persistem. Ao longo da investigação, percebemos que é quase inexistente uma reflexão investigativa como produção acadêmica científica sobre a base maior da abordagem de ensino de Língua Portuguesa que caracteriza o cenário escolar e universitário da Guiné-Bissau. Faz falta uma base teórica adequada e própria da Área Aplicada de Linguagem (Linguística Aplicada). É igualmente quase inexistente, no currículo de formação dos professores de Línguas, as disciplinas da natureza aplicada sobre a formação dos professores de línguas.

Os professores de LP que observamos e analisamos em nosso corpus vêm geralmente da formação de curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, em Linguística e em Pedagogia além de eventuais outras não verificadas em nossa análise. Essas áreas de formação não assumem com naturalidade a natureza específica e própria da Linguística Aplicada. As poucas produções encontradas sobre o ensino de LP em Bissau são de áreas afins da Linguística Aplicada, embora haja registro de produções esporádicas e

descontinuadas no passado. Não é esperado que o professor de línguas tenha a formação de nível superior ou tenha estudado num país lusófono, francófono e anglófono para ensinar o português, o francês e o inglês e nem tampouco se justifica o fato de, na falta de professores, qualquer um possa ensinar a língua. Espera-se que os professores de línguas tenham formação embasada na disciplina Ensino de Línguas na perspectiva da Área Aplicada da Linguagem. Na universidade o cenário distinto da formação superior pede que seus professores busquem formação pós-graduada na área adequada.

É necessário e urgente desenvolver e adequar a formação dos professores de línguas com base em teoria relevante, conhecimentos práticos das escolas e conhecimento informal de cada professor num composto que atende exigências e expectativas das instituições, do Ministério, das famílias e cidadãos comuns constantes do “portão da profissionalidade” no país e regiões para exercer com qualidade as funções do ensinar as línguas.

Temos consciência de que não se trata de uma situação simples, sobretudo num país que ainda se depara com bastantes limitações e problemas econômicos. Todavia, é minha convicção de que com o concurso acertado do Estado se possa garantir a formação adequada dos professores, fomentando pesquisas e produções acadêmicas a respeito da abordagem do ensino de línguas. Para atingir esse objetivo temos de considerar também o envolvimento pessoal e das famílias, com apoio de diferentes instâncias e países parceiros que irá contribuir à formação dos quadros guineenses. Paulatinamente poderemos chegar a resultados plausíveis e verdadeiros avanços no plano da escolarização em geral e do ensino de línguas, em particular, no complexo contexto linguageiro guineense.

Vale ressaltar que durante a pesquisa surgiram algumas dificuldades no terreno especialmente revisitado em Bissau porque ocorreram greve nas escolas e tivemos de interromper a investigação por pelo menos duas semanas inteiras. Para além dessa situação de greve que trouxe a preocupação sobre a finalização da investigação, as escolas (seus professores, alunos e dirigentes) foram imensamente acolhedoras, começando pelos reitores e diretores até funcionários da administração. A colaboração desses agentes foi crucial para completarmos o ciclo da coleta de registros no campo.

Os reitores e diretores pediram sempre um retorno do trabalho e se colocaram de braços abertos para qualquer ajuda e contribuição que eu pudesse lhes trazer no sentido da estratégica formação dos professores de língua. Esse retorno será realizado através de

desenvolvimento do projeto voltado a formação dos professores de línguas que pretendo desenvolver no doutorado. A vida escolar decisiva no que se refere às línguas das escolas e à formação dos profissionais do ensino vai transformar Bissau até preencher boa parte da nossa esperança nacional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO. I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. de. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas**. Pressupostos de Área, Práticas e Representação. Perspectiva da Linguística Aplicada. Livro em preparação para lançamento ao público em 2018. Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

\_\_\_\_\_. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor: In Almeida Filho, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português como Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Competências de Ensinar línguas por Dentro**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. **Crônicas do ensino de línguas e da Formação de Agentes**. J.C. P. De Almeida Filho. Artigos publicados originalmente na coluna Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Página Eletrônica SALA [WWW. Sala.org.br], 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Línguas: Epistemologia de Área**. Brasília, mimeo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Glossário Digital de Linguística Aplicada/Área de Ensino de Línguas**. Programa PGLA/UnB, <[WWW.pgla.unb.br](http://WWW.pgla.unb.br)> mimeo, 2018.

\_\_\_\_\_. ALMEIDA FILHO, JCP. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

A arma da Esperança na Guiné-Bissau: **EDUCAÇÃO PARA TODOS** (Relatório). Contributo da Igreja Católica 2005-2007. FEC | Fundação Fé e Cooperação, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e SABOTA, Barbra. **Mediação tecnológica na formação da competência teórica de professores de línguas.** Brasília, 2016.

ALVES, Liliane Raquel Monteiro. **O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira:** Componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas. Relatório de estágio mestrado em português língua não materna: português língua estrangeira e português língua segunda. Universidade de Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24034/1/Liliana%20Raquel%20Monteiro%20Alves.pdf>. Acesso em: abril 2017.

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

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

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

BEDETA, Garcia Bifa. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau.** (Dissertação de mestrado) Universidade de Porto. 2013.

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

BILIMA TÉ, Francisco Armando. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau:** estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência Política: Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. ISCTE-IUL, Instituto Universitário de Lisboa, 2017.

CANALE Michael **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.** Applied Linguistics, 1 (1983) p.1.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press, (1965).

CARVALHO, G. L. **Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros.** Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSOLO, D. A. (2011) D. A. **On student engagement in whole-class oral interaction: From classroom discourse and sociocultural aspects to implications for language learning.** Ilha do Desterro Florianópolis no 41 p.041- 060 jul./dez. 2011.

CONSOLO, M. A e PORTO, C. F. Competências do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Horizonte de Linguística Aplicada.** ano 10, n.2, p. 65-86, jul/dezembro. 2011.

COSTA, Ivana Mara Ferreira. **Risco pelo avesso do bordado: filosofia de ensinar línguas no Sistema Colégios Militares do Brasil.** 2016. 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

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

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

ERICKSON, F. What Makes ethnography ethnographic? In: **Anthropology and Education Quarterly.** n. 17, Vol. 15, Michigan, 1984, p.51-66.

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

FREITAS, Mirelle da Silva. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas.** 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GRANT, Joana. **Ensinar língua na língua:** perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (inglês) na sala de aula. 2016. xviii, 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Guiné-Bissau – **Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS5)-2014**, publicação- Unicef,(2016).Disponível,em:<http://www.statguinebissau.com/publicacao/RELAT%C3%93RIO%20MICS%205%20FINAL.pdf>. Acesso em: 08/2018.

GUINÉ-BISSAU. INEC (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSOS). **Guiné-Bissau em Números.** 2014, Bissau: Nova Gráfica, Lda, 2014. Disponível: em:<[http://www.statguinebissau.com/publicacao/GB Número final constante como Publica%C3%A7%C3%A3o1.pdf](http://www.statguinebissau.com/publicacao/GB_Número_final_constante_como_Publica%C3%A7%C3%A3o1.pdf)>. Acesso em 03 de abril de 2017.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J.D. & HOLMES, J. (orgs.) **Sociolinguistics.** Select readings. Harmondsworth, U. K. Penguin, 1972.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos e TENUTA, Adriana Maria. **O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o do livro didático:** In, Inglês em escolas públicas não funciona uma questão, múltiplos olhares/ Diógenes Cândido de Lima (Org.).- São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIBERARI, F. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The specialist**, v. 17, n. 1, p. 1996

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

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Belo Horizonte, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MC DONOUGH, J.; MC DONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers**. Londres: Arnoldi, 1997.

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

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula**: Por um contexto cooperativo para aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, p.161. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a Sua Formação**. (Org.) Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NTCHALA CÁ, Imelson. **Entre o real e o ideal**: uma análise contrastiva entre o material didático e as necessidades dos estudantes no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. Monografia. Curso de Letras – Língua Portuguesa. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção, 2017.

ORTEGA, Lourdes. **Second language acquisition**. Hodder Education, 2009.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PATROCÍNIO, Elizabeth do Fontão. **Os bastidores do processo de ensino e aprendizagem**: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. R. Letras, PUCCAMP, Campinas 10 (1/2): 153-164, dez, 1991.

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

PEREIRA DE JESUS, Djenane. **Tráfico de crianças e exploração do trabalho infantil na Guiné-Bissau**. (Dissertação de mestrado) ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, 2012.

ROCHA, E. **Etnografia**: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A.

B. Ciências humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Universidade, 2008. RODRIGUES, Rui Martinho. Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo, Atlas, 2007, p. 177.

ROSA, M. V. F. P.C. e ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação Como Direito**. 2005. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo\\_educacao\\_como\\_direito.pdf](http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf).

Acesso em: 08/2018.

SEMEDO, Rui Jorge. **O Estado da Guiné-Bissau e os seus desafios políticos-institucionais**. São Paulo-2011, p.01-41.

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

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

TURBIN, Ana Emilia Fajardo. **Das lamentações às realizações possíveis**: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo: Campinas, SP: Pontes editores, 2016.

XAVIER, Rosely. **O tempo no agir docente**: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC-Santa Catarina/ Brasil... RBLA, Belo Horizonte, v.13, n.4, p. 1085- 1106, 2013.

## ANEXOS

### Anexos 1 - Material utilizado na primeira aula observada (Nível Superior)

*Aula do dia 22/01/19 DLG*

*Arquivo*

**Processo e formação das palavras**

A formação de palavras é feita por dois processos principais: derivação e a composição. Contudo, existem também outros processos de formação de palavras que, embora com menor regularidade e sistematicamente, contribuem para a formação de novas palavras, como a abreviação, a reduplicação, o hibridismo, a combinação e a intensificação.

**Derivação**

Na verdade, a formação de uma nova palavra ocorre a partir de uma única palavra simples ou radical, ao qual se juntam afixos, formando uma nova palavra com significação própria.

Existem cinco tipos de derivação:

Derivação prefixal, derivação sufixal, derivação parassintética, derivação regressiva, e derivação imprópria.

**Derivação prefixal**

Na derivação prefixal é um dos processos de formação existentes, que ocorre junção de um prefixo a um radical ou palavras simples já existente, que atua como palavra primitiva. O prefixo é colocado antes da palavra primitiva, alterando o seu sentido e formando uma palavra derivada com um significado próprio.

Ex: Desnecessário (des+ necessário)

Antebraço (ante+ braço)

Infeliz (in+ feliz)

**Derivação sufixal**

Na derivação sufixal ocorre a junção de um sufixo a um radical ou palavra simples já existente, que atua como palavra primitiva. O sufixo é colocado depois da palavra primitiva, alterando o seu sentido e formando uma palavra derivada com um significado próprio.

*0*

Exemplo: A Ana duvida das intenções do colega.  
Ajuda-me a esclarecer esta dúvida!

O hábito não faz o monge.  
Eu habito fora da cidade.  
Este molho de carne é saboroso.  
Esqueci-me do molho de chaves no trabalho.  
Esta empresa fabrica carros de vários modelos.  
Aquele fábrica polui a aldeia.  
Não te esqueças de passar na secretaria da escola.  
Dei o recado à tua secretária.

#### Palavras parónimas

1- Escolhe a palavra certa, usando-a no singular ou no plural.

comprimento/cumprimento

Dá cumprimento à tua prima.

Repara no comprimento desta sala.

cavaleiro/cavaleiro

Um cavaleiro é sempre correcto.

Aquele cavaleiro ganhou a corrida.

descrição/descrição

A descrição é uma virtude.

O aluno fez uma descrição pormenorizada do acidente.

prefeito/prefeito

O prefeito desta escola é muito exigente.

Este trabalho está perfeito.

#### Palavras homónimas

1- Completa as frases com os seguintes pares de homónimas:  
fecho/fecho são/são vão/vão

Este exercício contém as mesmas palavras, apenas têm significado diferente

O \_\_\_\_\_ das calças estragou-se.

Quando saio à noite, \_\_\_\_\_ sempre a porta.

Este trabalho não será em \_\_\_\_\_

Ex: Analisar (análise+ ar)

Entrevistar (entrevista+ ar)

Ciumento (ciume + ento)

Orgulhoso (orgulho+oso)

Felizmente(feliz+mente)

#### Derivação parassintética

A derivação parassintética é um dos processos de formação de palavras existentes. Sendo uma forma derivação, ocorre a junção de afixos a uma palavra simples ou radical, formando uma nova palavra com signiçãõ própria.

Na derivação parassintética ocorre a junção simultânea de um prefixo e de um sufixo a um adjetivo ou substantivo para a formação de um verbo.

Ex: abençoar ( a+ bênção+ ar)

Ajoelhar ( a+ joelho+ar)

Infelizmente ( in+feliz+mente)

**Na derivação regressiva** é um dos processos de formação de palavras existentes. Contrariamente ás outras formas de derivação, que ocorrem por acrescemos, sendo a palavra derivada uma ampliação da palavra primitiva, na derivação regressiva, ocorre a redução da palavra primitiva para formação da palavra derivada.

A forma mais habitual da derivação regressiva é a formação de substantivos a partir de verbos pela supressão do final dos verbos. Esses substantivos são chamados de substantivos deverbiais.

Ex: abalo ( do verbo abalar)

Agito ( do verbo agitar)

Alcance ( do verbo alcançar)



Exercícios aplicados no final da primeira aula

*Pronto para a próxima aula de português*

Exercícios de aplicação

1- Escreva frases no presente do indicativo dos verbos apresentados em itálico, utilizando as palavras e os sinais de pontuação dados.

Cobrir/ cadeira/ não/ Eu/ nessa /  
 Ex: Eu não caíbo nessa cadeira.

As/ dar/ boas/ sempre/ notas/ satisfação/ grande/ /  
 Ex:

Que/ hipótese/ possível/ tu/ essa/ crer/ seja? /  
 Ex:

Tranquila/ dormir/ consciência/ eu / a/ com/ /  
 Ex:

Alunos/ poucos/ ler/ os / livros/ ?  
 Ex:

2) preenche os espaços com a primeira pessoa do singular e o presente do indicativo dos verbos dados.

Exemplo: posso ( poder) contar contigo?

Não ..... (feir) os sentimentos de ninguém)

Não ..... (fugir) das minhas responsabilidades!

Eu ..... (medir) essas divisões ainda hoje.

Eu ..... (cobrir) essas despesas.

Não ..... (cair) nessa armadilha!

3) Reescreve as duas últimas frases na terceira pessoa do plural, mantendo o tempo e modo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) completa as seguintes frases, escolhendo uma entre as quatro hipóteses dadas.

\_\_\_\_\_ muito tempo que não o via.  
 (havemos / hão/ há/ hei)

Ela ..... melhor com óculos?  
 (leste/ lê/ leem/ leio)

..... a uma grande chuva!da!  
 (vem / venho/ vêm / vens)

Eu ..... de visitar Bafata.  
 (Hão / Há/ Hei/ havemos)

5) preenche os espaços com preterito perfeito simples do modo indicativo

Ela ..... a lanterna e eu ..... o mapa ( trazer)

Eu ..... tomar a melhor atitude. Ele é que não ..... o que fazer ( saber)

Ele ..... ouvir tudo, mas eu não ..... ouvir nada!  
 ( poder)

6) escreve frases no preterito perfeito simples do indicativo dos verbos apresentados em itálicos, utilizando as palavras e os sinais de pontuação dados.

Momentos/ de / haver/ cansaço/ grande/ físico/ /  
 Ex:.....

Treinador/ confiança/ O / ter/ nós/ em/ /  
 Ex:.....

Estar/ da/ Nós/ perto/ vitoria!  
 Ex:.....

6.1) Reescreve as frases anteriores, utilizando agora o preterito imperfeito.

Ex: Havia momentos de grande cansaço físico!  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Anexo 2 - Material utilizado na segunda aula observada no Liceu (Ensino Médio)

Tempo	Modo Indicativo		Modo conjuntivo
	Presente	Gerúndio	
Preterito	cantava	cantando	cantasse
Perfeito	cantou (simples) fêzha cantado (composto)		fêzha cantado
Imperfeito	cantava		cantasse
Mais-que-perfeito	cantara (simples) fêzha cantara (composto)		fêzesse cantado
Futuro	cantarei (simples) fêrei cantado (composto)		cantar (simples) fêver cantado (composto)

Formas verbais não finitas	
Infinitivo	Participio passado
cantar	cantado

Anexo 2

ADJETIVO

SUBCLASSES DO ADJETIVO		EXEMPLOS
Qualificativo	atribui uma qualidade/atributo a um nome; ocorre normalmente depois do nome, embora possa anteceder-lo; geralmente, admite variação em grau	
Relacional	deriva de um nome e coloca-se depois deste; não admite variação em grau	ambiente europeu, ocupação romana
Numeral	indica ordem ou sucessão; geralmente, antecede o nome	primeiro aluno, segundo rapaz

VARIAÇÃO DO ADJETIVO			
Gênero	Masculino	alto	
	Feminino	alta	
Número	Singular	inteligente	
	Plural	inteligentes	
Grau	Normal	A Sofia é responsável.	
	Comparativo	A Sofia é <b>mais</b> responsável <b>do que</b> o Manuel.	
	Superlativo	Igualdade	A Sofia é <b>menos</b> responsável <b>do que</b> o Manuel.
		Inferioridade	A Sofia é <b>menos</b> responsável <b>do que</b> o Manuel.
	Superlativo	Absoluto	A Sofia é <b>mais</b> responsável <b>do que</b> o Manuel.
		Relativo	A Sofia é <b>mais</b> responsável <b>do que</b> o Manuel.

ADVÉRBO

SUBCLASSES DO ADVÉRBO		EXEMPLOS
Afirmação	utiliza-se em respostas a frases interrogativas e para transmitir ou reforçar a afirmação de uma ideia	
Negação	atribui valor negativo à frase	não
Inclusão	indica se o constituinte que está a modificar particípi, está incluído num determinado conjunto	também, até, inclusivamente, mesmo
Exclusão	indica se o constituinte que está a modificar não particípi, está excluído de um determinado conjunto	exceto, exceto
Dúvida	atribui um valor de incerteza à frase	talvez, porventura, possivelmente,...

## Anexo 3 - Material utilizado na terceira aula observada no Liceu (Ensino Médio)

Anexo  
3

## Elementos da Oração

### Sujeito e predicado

A professora entrou.  
Se perguntarmos ao verbo "quem (entrou)?" a resposta será "a professora". "A professora" desempenha pois, nesta frase, a **função sintática de sujeito**. "Entrou" constitui o **predicado**.

### Tipos de sujeito

- **Sujeito simples**  
A professora entrou. *Ela é uma cidade. Elas saíram.*  
- O **sujeito simples** é constituído por um só elemento fundamental – um nome (antecedido ou não de determinantes), ou um pronome.
- **Sujeito composto**  
A professora e o aluno entraram. *Lisboa e Porto são cidades. Eu e tu saímos.*  
- O **sujeito composto** é constituído por dois (ou mais) elementos.
- **Sujeito omissso** (ou subentendido)  
A professora entrou e fechou a porta.  
- Na 2.ª oração desta frase, o **sujeito** ("a professora") **está omissso** para evitar repetições desnecessárias.
- **Sujeito indeterminado**  
*Falou-se muito nisso.*  
- Não é possível saber quem "falou", o **sujeito não está determinado**.
- **Sujeito inexistente**  
*Aconteceu depressa. Há aqui muita gente.*  
- O verbo é impessoal, a frase não tem sujeito.

### Concordância sujeito – predicado

1. Se a frase tem um só sujeito (sujeito simples), o predicado concorda com ele em pessoa e número.  
Ex.: Tu entras.  
*Eles entraram.*
2. Se o **sujeito é composto**  
- o verbo vai para a 1.ª pessoa do plural, se um dos sujeitos pertence à 1.ª pessoa.  
Ex.: Eu e a Luísa entramos.  
*Eu e tu entramos.*  
- o verbo vai para a 2.ª pessoa do plural, se um dos sujeitos pertence à 2.ª pessoa (e não há nenhum da 1.ª).  
Ex.: Tu e ela entráis.  
*(A linguagem corrente substitui normalmente esta 2.ª pessoa pela 3.ª – Tu e ela entram.)*

75

## Anexo 4- Material utilizado na quarta aula observada (Nível Superior)

KUNO  
 4

**FORMAÇÃO DO FEMININO**

⇒ Os nomes terminados em -O/e (âtonos) mudam estas vogais para -a

- o empregado > a empregada
- o lobo > a loba
- o mestre > a mestra
- o infante > a infante

⇒ Alguns nomes apresentam ainda uma alteração de timbre da vogal tônica - o médio [é] o aberto [é]

pouco > pouca  
 muito > muita

NB A iustafonia - é um processo de assimilação que faz com que uma vogal fechada exerce influência sobre outra, fechando-a.

OVO > OVO (o fechado)  
 (o aberto)

+ qualidades  
 que se mantêm  
 um em outro

(2)

⇒ Os nomes terminados em consoantes formam o feminino acrescentando -a.

- pastor > pastora
- português > a portuguesa
- francês > a francesa
- japonês > a japonesa
- chinês > a chinesa

⇒ Os nomes terminados em [ão] mudam, o feminino, esta terminação em

- |      |                 |                    |
|------|-----------------|--------------------|
| -a   | irmão > irmã    | comilão > comilona |
| -ama | João > Joana    |                    |
| -oa  | patão > patoa   | cidadão > cidadã   |
| -ona | patrão > patroa | campeão > campeã   |

leão > leoa

seteirão > seteirona

NB: Não apresentam estas terminações os nomes que se seguem.

- bode > bodeira
- leão > leoa
- português > portuguesa
- francês > francesa
- japonês > japonesa
- chinês > chinesa

⇒ Alguns nomes terminados em -dor/ta mudam esta terminação em -triz

- ator > atriz
- Embaixador > Embaixatriz (mulher - embaixatriz)
- Embaixador > Embaixadora (chefe de emb.)

(3)

⇒ Alguns nomes formam o feminino em -lha, -ssa, -essa.

- poeta > poetisa
- profeta > profetisa
- sacerdote > sacerdotisa
- duque > duquesa
- príncipe > princesa
- consul > consuleira
- abade > abadesa
- conde > condessa

⇒ Alguns nomes terminados em -eu mudam a terminação em -eia/ia.

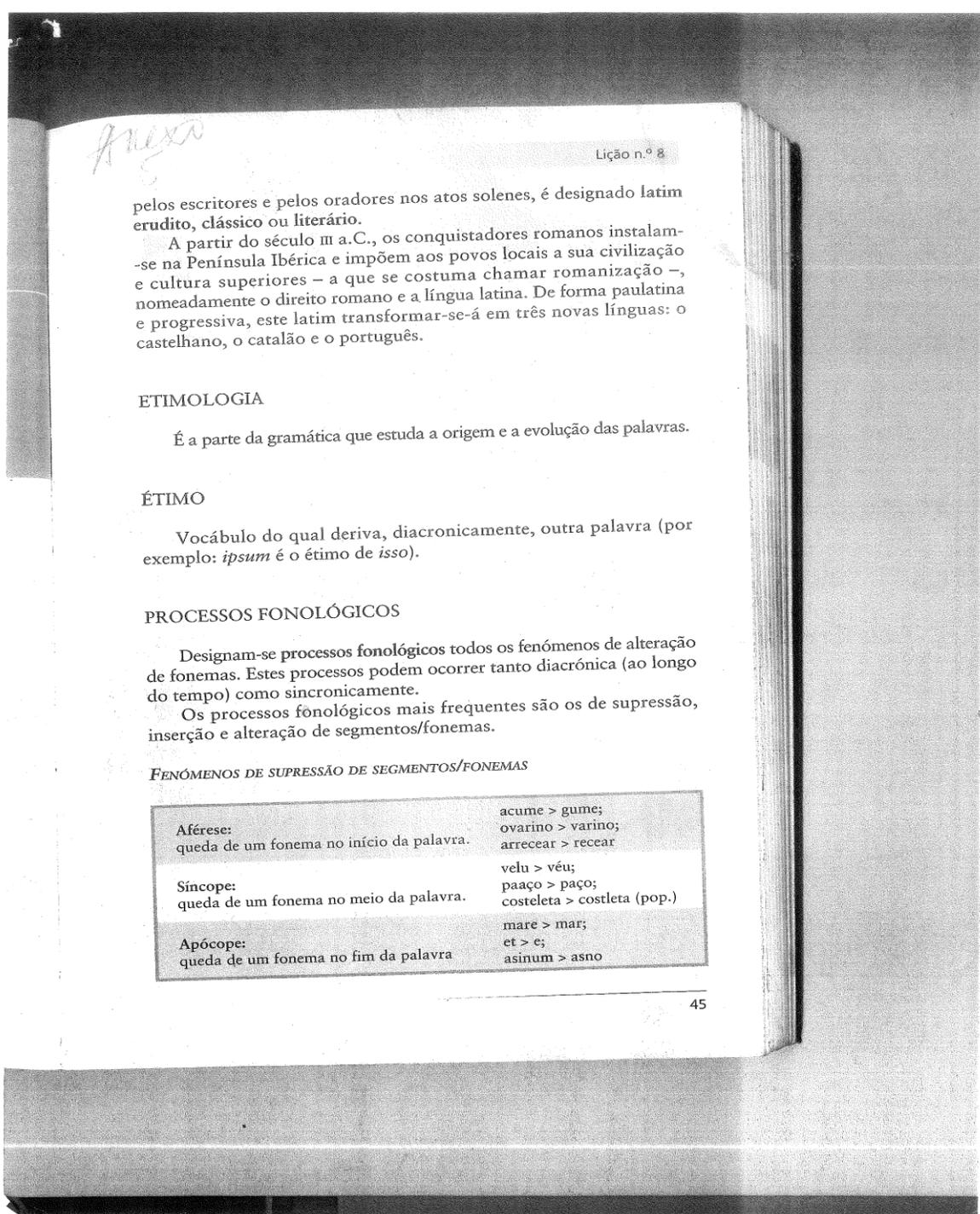
- Europeu > europeia
- ateu > atea
- hebreu > hebreia
- sandeu > sandia
- plebeu > plebeia
- judeu > judia

O género pode ainda ser marcado por outros processos.

⇒ recurso a uma palavra diferente.

- bode > cabra
- boi > vaca
- carneiro > ovelha
- cavaleiro > dama
- cavalo > égua
- comprador > comadre
- genro > nora
- homem > mulher
- macho > fêmea
- marido > mulher
- padrinho > madrinha
- pai > mãe
- Zângão > abelha

## Anexo 5- Material utilizado na quinta aula observada no Liceu (Ensino Médio)



## FENÓMENOS DE INSERÇÃO DE SEGMENTOS/FONEMAS

Prótese: adição de fonemas no início da palavra.	f > aí; spiritu > espírito specimen > espécime
Epêntese: adição de fonemas no meio da palavra.	humile > humilde; creo > creio; perla > pérola
Paragoge: adição de fonemas no fim da palavra.	assi > assim; ante > antes; sabê > sabei

† Proc  
alteraçã  
† Pala

## FENÓM.

Assim:  
altera  
tro, se

Dissir:  
altera  
na me

Nasal:  
passa;  
lico n  
que q  
comp

Desn:  
passa  
cálicc

Vocal:  
passa;  
vocal

Cons:  
passa;

## Anexo 6 - Material utilizado na sexta aula observada no Liceu (Ensino Médio)

Anexo-6

GRAMÁTICA, ELEMENTAR DE PORTUGUÊS

---

**Uso de maiúsculas e de minúsculas**

- Empregam-se as maiúsculas:
  - início de frase ou verso;
  - Ex.: O cão comeu o osso.
- nomes próprios de pessoas reais ou ficícios (antropónimos) e cognomes;
  - Ex.: Cláudia, Gilberto, D. Dinís, o Lavrador
- nomes de povos, raças, tribos, castas, entidades religiosas e suas crenças;
  - Ex.: Portugueses, Deus, Javóá, Alá
- nomes mitológicos e astronómicos;
  - Ex.: Mercúrio, Úrsula Menor;
- nomes geográficos ( topónimos), de localidades, ruas, serras, rios ...
  - Ex.: O Tejo banha a cidade de Lisboa;
- pontos cardiais e colaterais quando designam regiões;
  - Ex.: O Norte é o jardim de Portugal;
- nomes relativos ao calendário (estações, meses, festas e festividades públicas tradicionais);
  - Nota: Exceptuam-se os nomes dos dias da semana.
  - Ex.: Inverno; Janeiro; Natal;
- nomes de instituições, repartições e escolas;
  - Ex.: Clube Recreativo de Lisboa; Escola Secundária de Brandos;
- títulos de livros ou de outras publicações;
  - Ex.: Dicionário da Língua Portuguesa; Correio da Manhã;
- nomes que indicam reverência, cortesia ou hierarquia;
  - Ex.: Primeiro Ministro; V.E.\* ; D. ; Sua Santidade;
- siglas;
  - Ex.: RTP; NATO;
- nomes de artes e ramos científicos quando designam disciplinas escolares;
  - Ex.: Pintura, Medicina; Línguas e Literaturas Modernas; Matemática;
- factos históricos e acontecimentos públicos importantes;
  - Ex.: Restauração; Independência;
- formas pronominais que se referem a entidades sagradas;
  - Ex.: Deusis amá-Lo (e Deus) sobre todas as coisas.

**Sinais auxiliares da escrita**

Os acentos

- Acento agudo – **´** – assinala sempre a sílaba tónica e indica com aberto sobre as vogais “e”, “a” e “o” ou sobre as ditongos “ai”, “ei” e “oi”.
- Ex.: República.

---

27

## Anexo 7- Termos de consentimento e autorização

Imelson Nchala Cá  
Mestrando em Linguística Aplicada  
pela Universidade de Brasília-UnB/Brasil

*Imelson*  
Reitor. 08. 01. 19.  
*Prato.*

À Direção da Universidade  
Colinas de Boé.

Eu, Imelson Nchala Cá, mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-UnB, por meio desse requerimento solicitado, junto do corpo diretivo da Universidade Colinas de Boé autorização da realização da minha pesquisa do mestrado na referida instituição. A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto de Guiné-Bissau, na atualidade, especificamente identificar que abordagem é adotada nesse ensino dentro das salas de aulas.

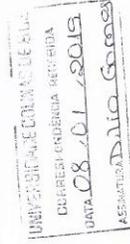
A ideia de investigar a abordagem de ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau deve-se, fundamentalmente, a complexidade e a composição do panorama social e linguístico do povo guineense soma-se o idioma Português na cena escolar de Bissau, configurando-se como língua segunda (L2) no contexto de multilinguismo observado no País. O fato da língua portuguesa, muitas vezes, não se constituir em via de regra em língua materna dos guineenses, apesar do status relevante dessa língua de colonização que torna importante na vida dos estudantes guineenses traz consequências iniciais gerais para a educação no componente escolar Língua Portuguesa. A experiência deste autor enquanto guineense e estudante da Língua Portuguesa das séries iniciais na Guiné-Bissau, passando por um ensino de português descontextualizado e que desconsidera o contexto do multilinguismo observado no país, as peculiaridades guineenses, tudo isso despertou o interesse em investigar o assunto da abordagem, dos procedimentos na realidade e nas circunstâncias do ensino dessa língua europeia na africana Guiné-Bissau da atualidade.

Bissau, 07/01/19

Assinatura

*Imelson Nchala Cá*

contato: 956343484







Imelson Nitchala Cá  
 Mestrando em Linguística Aplicada  
 pela Universidade de Brasília-UnB/Brasil

**CABINETE DO DIRECTOR  
 LICEU NACIONAL  
 KWAME NKRUMA**

À Direção de Liceu Nacional  
 Kwame Nkruma

Eu, Imelson Nitchala Cá, mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-UnB, por meio desse requerimento solicito, junto do corpo diretivo de Liceu Nacional Kwame Nkruma autorização da realização da minha pesquisa do mestrado na referida instituição. A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto de Guiné-Bissau, na atualidade, especificamente identificar que abordagem é adotada nesse ensino dentro das salas de aulas.

A ideia de investigar a abordagem de ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau deve-se, fundamentalmente, a complexidade e a composição do panorama social e linguístico do povo guineense soma-se o idioma Português na cena escolar de Bissau, configurando-se como língua segunda (L2) no contexto de multilinguismo observado no País. O fato da língua portuguesa, muitas vezes, não se constituir em via de regra em língua materna dos guineenses, apesar do status relevante dessa língua de colonização que torna importante na vida dos estudantes guineenses traz consequências iniciais gerais para a educação no componente escolar Língua Portuguesa. A experiência deste autor enquanto guineense e estudante da Língua Portuguesa das séries iniciais na Guiné-Bissau, passando por um ensino de português descontextualizado e que desconsidera o contexto do multilinguismo observado no país, as peculiaridades guineenses, tudo isso despertou o interesse em investigar o assunto da abordagem, dos procedimentos na realidade e nas circunstâncias do ensino dessa língua europeia na africana Guiné-Bissau da atualidade.

Bissau, 10/01/19

Assinatura  
 Imelson Nitchala Cá

contato: 956343484



Autorizo o cont. de dest. Cent. assist. a aulas de Lingua Portuguesa pela Universidade de Brasilia-UnB/Brasil

Imelson Nichala Cá  
Mestrando em Linguística Aplicada  
pela Universidade de Brasília-UnB/Brasil  
14/11/2019  
Ao Magnífico Reitor da  
Universidade Lusófona da  
Guiné-Bissau, Prof. Dr. Rui  
Jandi.

Eu, Imelson Nichala Cá, mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-UnB, por meio desse requerimento solicito, junto do corpo diretivo da Universidade Lusófona da Guiné-Bissau, na pessoa de seu reitor Prof. Dr. Rui Jandi autorização da realização da minha pesquisa do mestrado na referida instituição. A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto de Guiné-Bissau, na atualidade, especificamente identificar que abordagem é adotada nesse ensino dentro das salas de aulas.

A ideia de investigar a abordagem de ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau deve-se, fundamentalmente, a complexidade e a composição do panorama social e linguístico do povo guineense soma-se o idioma Português na cena escolar de Bissau, configurando-se como língua segunda (L2) no contexto de multilinguismo observado no País. O fato da língua portuguesa, muitas vezes, não se constituir em via de regra em língua materna dos guineenses, apesar do status relevante dessa língua de colonização que torna importante na vida dos estudantes guineenses traz consequências iniciais gerais para a educação no componente escolar Língua Portuguesa. A experiência deste autor enquanto guineense e estudante da Língua Portuguesa das séries iniciais na Guiné-Bissau, passando por um ensino de português descontextualizado e que desconsidera o contexto do multilinguismo observado no país, as peculiaridades guineenses, tudo isso despertou o interesse em investigar o assunto da abordagem, dos procedimentos na realidade e nas circunstâncias do ensino dessa língua europeia na africana Guiné-Bissau da atualidade.

Bissau, 10/01/19

Assinatura  
Imelson Nichala Cá  
contato: 956343484

